

CARLA CRISTINA MARQUES GALEGO

**A PROFISSÃO ACADÉMICA NAS UNIVERSIDADES E
AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS
CASOS DE PORTUGAL E ESPANHA**



Orientador: Carlos Alberto Torres Nóvoa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



**Ciência.Inovação
2010**

Programa Operacional Ciência e Inovação 2010
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR



CARLA CRISTINA MARQUES GALEGO

**A PROFISSÃO ACADÉMICA NAS
UNIVERSIDADES E AS POLÍTICAS DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS CASOS DE
PORTUGAL E ESPANHA**

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Carlos Alberto Torres Nóvoa
Co-orientador: Prof. Doutor António Duarte das Neves Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2014

DEDICATÓRIA

**À Mathilde e ao Rui
e
Aos meus pais e irmãos**

AGRADECIMENTOS

Os meus primeiros agradecimentos vão para o meu orientador o Professor Doutor Carlos Alberto Torres e para o meu co-orientador o Professor Doutor António Teodoro por todo o apoio, confiança, exigência e paciência que me deram ao longo deste difícil, mas fascinante percurso. Ao professor Doutor Carlos Alberto Torres agradeço também por me ter recebido na Universidade de Califórnia, em Los Angeles, e ter-me dado a conhecer uma outra realidade de formação e trabalho científico que tanto, nós europeus, cobizamos. Foi de facto uma oportunidade única! Ao professor Doutor António Teodoro agradeço por tudo. É com ele que tenho aprendido e compreendido o(s) sentido(s) da educação.

Os meus agradecimentos vão também para todos os meus colegas do CeiEF, em particular para aqueles que, tal como eu, fizeram parte do projecto *Educando o Cidadão Global: Globalização, Reforma Educacional e Políticas de Equidade e Inclusão em 12 países*, pelo carinho, amizade e motivação com que sempre me presentearam neste percurso, umas vezes um tanto solitário e desesperante. Mas não posso deixar de agradecer de um modo muito especial à minha colega e amiga Fátima Marques que, para além da publicação de trabalhos conjuntos, partilharmos também episódios marcantes nas nossas vidas.

Quero também expressar a minha estima e o meu agradecimento ao Professor Doutor José Beltrán Llavrador (e sua equipa) por me ter recebido no Departamento de Sociologia e Antropologia Social da Universidade de Valencia durante os três meses que permaneci na instituição recolhendo informações e testemunhos sobre a profissão académica em Espanha. O seu apoio e orientação foram fundamentais.

Estendo os meus agradecimentos à Professora Doutora Alejandra Montané López e à Professora Doutora Carmen Olivé Ferrer (e sua família) por me terem apoiado e acolhido durante as minhas curtas estadias em Barcelona, para recolher os testemunhos de professores dessa Universidade.

Em Portugal o apoio que recebi na angariação de testemunhos veio da parte do Professor Doutor Paulo Peixoto, da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, a quem também expressei agradecimentos.

Ficam ainda registados os meus agradecimentos aos professores que aceitaram participar neste estudo oferecendo e partilhando experiências e vivências acerca da profissão académica e que, desse modo, contribuíram para dar corpo a esta tese enriquecendo o debate em torno da profissão académica em Portugal e Espanha.

Os agradecimentos a todos estes professores, em diferentes contextos nacionais e em diferentes tarefas e etapas do processo de investigação, reforçam-se, ainda mais, quando ficamos a conhecer (melhor) que as diferentes funções que os professores têm de desempenhar no exercício das suas carreiras profissionais lhes retira tempo quase para respirar mas, mesmo assim, se disponibilizaram para dar resposta às minhas solicitações e necessidades de investigação.

À FCT agradeço a oportunidade que me concedeu para desenvolver esta tese, ao financiar o meu projecto de doutoramento.

Para finalizar quero agradecer ainda aos meus amigos e família. Aos amigos por se manterem amigos apesar da minha longa ausência nos contextos de convívio. À minha família pela formação moral e cívica que todos partilhamos e onde, felizmente, os valores «educação» e «formação» sempre estiveram presentes.

Ao Rui e à Mathilde simplesmente por serem o que são: A minha vida!

RESUMO

O objectivo do estudo desta tese passa por analisar e conhecer, em dois Estados nacionais distintos – Portugal e Espanha –, e no quadro das sucessivas reformas universitárias das últimas quatro décadas, as transformações ocorridas nas condições e nos contextos de trabalho da profissão académica em universidades públicas nestes dois países. Para tal, partimos do princípio que não se pode estudar políticas educativas de um país tendo apenas como contexto os aspectos sociais, políticos e económicos circunscritos ao espaço nacional de um Estado-nação.

No campo teórico, procurámos compreender o conceito de «profissão académica» na sua relação com a universidade, tendo como pano de fundo o actual processo de reforma política que a universidade está a atravessar no contexto europeu, convergente com a intenção de criar um novo modelo de universidade que conduza ao proclamado Espaço Europeu de Educação Superior. Para tal, mobilizámos autores de referência tanto do estudo da profissão académica como do campo das políticas educativas do ensino superior.

O campo empírico, enquadrado numa investigação de natureza qualitativa e centrado num «estudo colectivo de casos», mobiliza a análise resultante de um conjunto de entrevistas a professores e investigadores de universidades públicas em Portugal e Espanha. Não se tratando de um «estudo comparado», a comparação surge como inevitável para conhecer como é que estes dois países respondem internamente a directrizes políticas comuns convergentes com a intenção de criar um modelo de universidade europeu.

Conclui-se que directrizes iguais conduzem a reformas políticas nacionais diferentes, mas com impactos semelhantes. De entre estes, destaca-se a importância que as reformas na política científica – por via do modelo de avaliação – têm tido na reconfiguração dos contextos e das condições de trabalho da profissão académica, ao ponto da utilização da expressão «professor universitário» não representar mais a profissão académica: a docência deixou de ser o elemento chave na profissionalidade deste grupo de profissionais.

Palavras-chave: Profissão Académica; Universidade; Docência; Investigação; Reforma da Universidade.

ABSTRACT

The dissertation analyses and studies the transformations that have taken place in the working conditions and contexts of the academic profession in public universities in two different countries – Portugal and Spain – and within the framework of university reforms over the last four decades. For this purpose, it was assumed that it is not possible to study a country’s education policies restricting the context to social, political and economic aspects within each country’s national boundaries.

On a theoretical level, an understanding was sought of the concept of “academic profession” in its relationship with the university, within the framework of the current process of political reform that universities are undergoing in the European context, in line with the aim to create a new university model that can lead to the future European Area for Higher Education. A review was made of essential literature on both the study of the academic profession and education policies in higher education.

The empirical investigation, involving qualitative research focusing on a “collective study of cases”, analysed the results of a series of interviews of lecturers and researchers at public universities in Portugal and Spain. While not intended to be a “comparative study”, comparisons inevitable arose when studying how these two countries respond internally to common political guidelines aimed at creating a European university model.

It was concluded that the same guidelines lead to different national policy reforms, although they may have similar impacts. One of these impacts is the importance of academic policy reforms – through the assessment model – for the reconfiguration of working contexts and conditions in the academic profession, to the point where use of the expression “university teacher” no longer represents the academic profession: teaching is no longer the key element in the professionalisation of this group of professionals.

Key words: Academic Profession; University; Teaching; Research; University Reform.

RÉSUMÉ

Le but de cette étude de thèse est d’analyser et de connaître, dans le cadre de deux états distincts – le Portugal et l’Espagne – et dans le contexte des successives réformes universitaires des quatre dernières décennies, les changements survenus dans les conditions et les contextes de travail de la profession universitaire, dans les universités publiques de ces deux pays. Pour arriver à ce but, nous partons du principe qu’il n’est pas possible d’étudier les politiques éducatives d’un pays n’ayant seulement que pour contexte les aspects sociaux, politiques et économiques circonscrites à l’espace national d’un état-nation.

En ce qui concerne le domaine de la théorie, nous avons essayé de comprendre la notion de «profession académique» vis-à-vis sa relation avec l’université, en ayant pour toile de fond l’actuel processus de réforme politique que l’institution universitaire traverse dans le contexte européen, orienté vers l’intention de création d’un nouveau modèle pour l’Université: l’ainsi nommé Espace Européen de l’Enseignement Supérieur. Pour ce faire, nous avons mobilisé des auteurs de référence, soit dans l’étude académique de la profession, soit dans le domaine des politiques éducatives pour l’enseignement supérieur.

À son tour, le domaine empirique, cadré par une enquête de nature qualitative et centré sur une «étude de cas collective», mobilise l’analyse résultante d’une série d’entretiens avec des professeurs et des chercheurs des universités publiques, au Portugal et en Espagne. S’il ne s’agit vraiment pas d’une «étude comparative», la comparaison paraît toute à fait inévitable, si l’on veut savoir comment ces deux pays répondent internement à des orientations politiques communes, convergentes avec l’intention de créer un modèle universitaire européen.

Nous concluons que des lignes directrices égales conduisent à différentes réformes politiques nationales, bien qu’en présentant des impacts similaires. Parmi ceux-ci, nous mettons en évidence l’importance que les réformes en politique scientifique – à travers le modèle d’évaluation – ont eu sur la reconfiguration des contextes et des conditions de travail de la profession universitaire, au point de l’utilisation du terme «professeur d’université» ne plus représenter la profession académique: l’enseignement a cessé d’être un élément clé dans la professionnalité de ce groupe de professionnels.

Mots-clés: Profession Académique; l’Université ; Enseignement ; Recherche; Reforme Université.

ABREVIATURAS

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
ACA – Academic Cooperation Association
AGAES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
ANECA – Agência Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
APA – American Psychological Assotiation
CCIPS – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos
CE – Comissão Europeia
CECA – Comunidade Europeia do Carvão e do Aço
CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEE – Comunidade Económica Europeia
CEI – Conselho Europeu de Investigação/European Research Council
CEPES – Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur/Centro Europeu para o Ensino Superior
CERI – Centre for Educational Research and Innovation/Centro de Investigação e de Políticas de Ensino Superior
CET – Cursos de Especialização Tecnológica
CIPES – Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior
CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
CSIC – Consejo Superior de Investigaciones Científicas
DEA – Diploma de Estudios Avanzados
DGES – Direcção-Geral do Ensino Superior
DSSRES – Direcção de Serviços de Suporte à Rede do Ensino Superior
EEES – Espaço Europeu de Educação Superior/European Higher Education Area
EI – Espaço Europeu de Investigação/European Research Area
EI – Education International Pan-European Structure
ENIC – European Network of Information Centres
ENQUA – European Association for Quality Assurance in Higher Education/Associação Europeia para a Garantia de Qualidade no Ensino Superior
ESIB – European Student Information Bureau, National Unions of Students in Europe
ESU – European Student Union
EUA – European University Association/ Associação Europeia das Universidades

EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education/Associação Europeia de Instituições de Educação Superior

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

FPI – Formación de Personal Investigador

GATS – General Agreement on Trade in Services/Acordo Geral sobre Serviços

GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais

IES – Instituições de Ensino Superior

IGFSE – Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu

INES – Indicators of Educational Systems

ITQB’S – Institutos Tecnológicos de Química da Gulbenkian

JNICT – Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

MAC – Método Aberto de Coordenação

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

NARIC – National Academic Recognition Information Centres

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMC – Organização Mundial do Comércio

REBIDES – Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior

SMM – Sistema Mundial Moderno

SNESup – Sindicato Nacional Ensino Superior

UE – União Europeia

UE-ALC – Comités União Europeia-América Latina e Caraíbas

UNICE – União das Indústrias e da Comunidade Europeia, actual BUSINESSEUROPE

INDICE GERAL

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO I - A Profissão Académica em Contexto Universitário	39
1. A natureza e (re)significação da missão da universidade e o lugar da profissão académica.....	42
2. Profissão académica: pluralidade de uma profissão singular	59
CAPÍTULO II – A Reforma Universitária em Portugal e Espanha e a Construção do Espaço Europeu de Educação Superior	77
3. Portugal e Espanha no contexto do sistema mundial moderno	79
4. Os novos modos de governação	86
5. Políticas educativas e reforma do ensino superior: o caso português	89
5.1. Raízes do sistema de ensino superior em Portugal no quadro da modernização	89
5.2. Actual regime jurídico das instituições do ensino superior em Portugal	96
5.3. A criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)	102
5.4. Estatutos para a carreira docente universitária e politécnica.....	106
6. Políticas educativas e reforma do ensino superior: o caso espanhol	115
6.1. Raízes do sistema de ensino superior em Espanha no quadro da modernização	115
6.2. Regime jurídico das instituições do ensino superior	123
6.3. Criação da Agencia Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação – ANECA	129
6.4. Estatuto das carreiras docente de ensino superior	131
CAPÍTULO III – A Europeização das Políticas Educativas e a Construção do Espaço Europeu de Educação Superior	139
7. Europeização da educação superior: contexto, percurso e mecanismo	141
7.1. Contexto	141
7.2. Percurso.....	147
7.3. Mecanismo	158
8. O processo de Bolonha e a construção do EEES – um contexto em configuração	164
CAPÍTULO IV - Modelo Sociológico de Análise	175
9. Construção de um modelo sociológico de análise.....	178
10. Opções metodológicas.....	185
11. Instrumentos de recolha de informação.....	190
12. Objecto empírico – corpus de análise.....	196
13. Registo e tratamento da informação recolhida	201

CAPÍTULO IV - A Profissão Académica em Portugal e Espanha nos últimos 40 anos:

olhares de quem a vive.....	207
14. Desenvolvimento da profissão académica em Portugal e Espanha nos últimos 40 anos ..	210
14.1. Desenvolvimento da profissão académica em Portugal	210
14.1.1. Condições e mecanismos de acesso e progressão na carreira académica.....	210
14.1.2. Mudanças na profissão académica em Portugal.....	220
14.1.2.1. Funções da profissão académica e a centralidade da investigação em Portugal	225
14.1.2.2. Sistema de avaliação do desempenho docente.....	235
14.2. Desenvolvimento da profissão académica em Espanha	245
14.2.1. Condições e mecanismos de acesso e progressão na carreira académica.....	245
14.2.2. Mudanças na profissão académica em Espanha.....	255
14.2.2.1. Funções da profissão académica em Espanha.....	260
14.2.2.2. Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA).....	267
14.3. Nota síntese do ponto 14	274
15. Contextos e condições de trabalho docente em Portugal e Espanha nos últimos 40 Anos	287
15.1. Contextos e condições de trabalho docente em Portugal	288
15.1.1. Mudanças pré-Bolonha	288
15.1.2. Contexto de mudança.....	290
15.1.3. A profissão académica e o paradigma de ensino centrado no aluno	302
15.1.4. Percepções docentes sobre os estudantes no quadro da nova reforma universitária.....	307
15.1.4.1. Sistema tutorial.....	309
15.1.4.2. Percepções docentes acerca do perfil dos estudantes portugueses.....	311
15.2. Contextos e condições de trabalho docente em Espanha	315
15.2.1. Percepções sobre a implementação da nova reforma universitária à luz do processo de Bolonha.....	315
15.2.2. A profissão académica e o paradigma de ensino centrado no aluno	325
15.2.3. Percepções docentes sobre os estudantes no quadro da nova reforma universitária.....	328
15.2.4. Percepções docentes acerca do perfil dos estudantes em Espanha.....	331
15.3. Nota síntese do ponto 15	336
16. Contextos e condições de trabalho de investigação em Portugal e Espanha nos últimos 40 anos	343
16.1. Contextos e condições de investigação em Portugal.....	344
16.1.1. Agenda de investigação: possibilidades, dificuldades e limites.....	344

16.1.2. Internacionalização e inter-institucionalização dos projectos de investigação em Portugal	351
16.2. Contextos e condições de trabalho de investigação em Espanha	362
16.3. Nota síntese do ponto 16	377
17. Percepções sobre as políticas de convergência europeia em Portugal e Espanha	383
17.1. Percepções sobre as políticas de convergência europeia em Portugal	383
17.2. Percepções sobre as políticas de convergência europeia em Espanha	390
17.3. Nota síntese do ponto 17	399
18. Missão da universidade e os desafios da profissão académica em Portugal e Espanha	402
18.1. Missão da universidade e os desafios da profissão académica em Portugal	403
18.2. Missão da universidade e os desafios da profissão académica em Espanha	409
18.3. Nota síntese do ponto 18	416
REFLEXÕES FINAIS	419
BIBLIOGRAFIA	435
APÊNDICES	I
Apêndice 1 - Tradução em inglês do Capítulo I	II
Apêndice 2 - Guião das entrevistas exploratórias	XXXVI
Apêndice 3 – Mapa para a construção do guião da entrevista semi-estruturada	XXXVIII
Apêndice 4 -Guião de entrevista semi-estruturada	XL

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Paralelismos históricos no processo de transição democrática entre Portugal e Espanha.....	82
Quadro 2 - Especificidades históricas no processo de transição democrática entre Portugal e Espanha.....	84
Quadro 3 - Categorias profissionais dos professores universitários e politécnicos em Portugal	108
Quadro 4 - Evolução dos docentes nas instituições universitárias públicas em Portugal, por categoria profissional (%).....	110
Quadro 5 – Órgãos internos de governação universitária em Espanha.....	128
Quadro 6 – Programas de avaliação, certificação e acreditação desenvolvidos pela ANECA	131
Quadro 7 – Evolução das categorias profissionais do pessoal docente e investigador em Espanha.....	132
Quadro 8 - Tipo de contratação e regime laboral em Espanha desde 2004/2005 até 2009/2010	137
Quadro 9 – Percurso de formação académica dos entrevistados em Portugal	214
Quadro 10 – Elementos de acesso à carreira académica dos entrevistados em Portugal	216
Quadro 11 – Mudanças positivas e negativas na profissão académica em Portugal.....	221
Quadro 12 – Relação entre a função docente e a função de investigação em Portugal	227
Quadro 13 – Avaliação da relação entre o ensino e a investigação em Portugal	230
Quadro 14 – Impacto das tarefas de gestão na investigação em Portugal	232
Quadro 15 – Factores que contribuem para o impacto das tarefas de gestão na investigação em Portugal	232
Quadro 16 – Perfil de professor desejado em Portugal.....	235
Quadro 17 – Impacto do actual sistema de avaliação em Portugal	244
Quadro 18 – Percurso de formação académica dos entrevistados em Espanha	249
Quadro 19 – Elementos de acesso à carreira académica dos entrevistados em Espanha.....	253
Quadro 20 – Mudanças positivas e negativas na profissão académica em Espanha.....	256
Quadro 21 – Lógica legal na complementaridade entre as funções docente e de investigação em Espanha	261
Quadro 22 – Lógica institucional na complementaridade entre as funções docente e de investigação em Espanha	262
Quadro 23 – Lógica pessoal na complementaridade entre as funções docente e de investigação em Espanha	263
Quadro 24 – Percepção acerca das funções docente e de investigação em Espanha	264
Quadro 25 – Factores de impacto nas funções docente e de investigação em Espanha	264

Quadro 26 – Mudanças positivas e negativas na profissão académica em Portugal e Espanha	280
Quadro 27 – Críticas e impactos ao actual sistema de avaliação da profissão académica em Portugal e Espanha.....	287
Quadro 28 – Perfil dos estudantes em Portugal e Espanha.....	342
Quadro 29 – Grau de autonomia na definição das agendas de pesquisa em Espanha	369
Quadro 30 – Missão da universidade em Portugal	405
Quadro 31 – Desafios da profissão académica em Portugal	405
Quadro 32 – Missão da universidade em Espanha	412
Quadro 33 – Desafios da profissão académica por dimensões em Espanha.....	413
Quadro 34 – Desafios da profissão académica em Portugal e em Espanha.....	417

INDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Mapa de objectivos gerais e objectivos específicos	181
Ilustração 2 - Mapa conceptual com os elementos da (re)configuração da profissão académica	182
Ilustração 3 - Cronologia da aplicação das diferentes técnicas de recolha de informação	191
Ilustração 4 – Mapa das entrevistas exploratórias realizadas em Portugal	192
Ilustração 5 – Mapa das entrevistas a informantes privilegiados realizadas em Espanha	195
Ilustração 6 - Características do objecto empírico	198
Ilustração 7 – Mapa das entrevistas realizadas em Portugal	199
Ilustração 8 – Mapa das entrevistas, realizadas em Espanha	200
Ilustração 9 – Exemplificação da codificação das entrevistas semi-estruturadas	200
Ilustração 10 - Guião com regras de análise	205
Ilustração 11 – Distância temporal entre cada diploma legal sobre o ensino superior em Portugal nos últimos 40 anos	275
Ilustração 12 – Distância temporal entre cada diploma legal sobre o ensino superior em Espanha nos últimos 40 anos	275

INTRODUÇÃO

Tema e motivações

Inserido no âmbito das Ciências Sociais e com uma abordagem centrada na Sociologia da Educação, o estudo que aqui se apresenta tem como tema geral os contextos de trabalho da profissão académica e as políticas educativas de Ensino Superior.

O interesse em estudar este tema surgiu no quadro da participação em projecto internacional intitulado *Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusion*¹ que teve como estrutura central de análise os discursos produzidos pelos professores dos vários níveis de ensino (do básico ao superior) acerca dos efeitos da globalização nas suas práticas profissionais dentro da sala de aula. Dessa participação resultou, para além da publicação individual e colectiva de textos, a apresentação, em 2006, da nossa tese de Mestrado, onde analisámos os discursos dos professores do Ensino Secundário. Porém, face à grande visibilidade que o ensino superior passou a ter, quer nas agendas políticas nacionais, quer na agenda política europeia – sobretudo depois da reunião que deu origem ao chamado processo de Bolonha² e da Estratégia de Lisboa 2000 –, o interesse em aprofundar o conhecimento acerca do que se estava (e está) a passar neste nível de ensino agudizou-se. Assim, conjugando os interesses e motivações pessoais e profissionais da investigadora, a centralidade do debate em torno da Universidade Europeia que, nas palavras de José Manuel Durão Barroso (EUA, 2005) nunca esteve tão no topo da agenda da Comissão e, aproveitando ainda o entorno que o projecto supra citado atribuía aos professores, esboçou-se um projecto de investigação que contou com o apoio financeiro da FCT, cujos resultados agora se apresentam.

Perfilha-se a ideia que o facto de se ter empreendido um projecto de pesquisa individual no seio de um projecto mais amplo e em rede foi uma mais-valia do ponto de

¹ Em Portugal este projecto foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia: (POCTI/CED/56992/2004) com a seguinte designação: *Educando o Cidadão Global: Globalização, Reforma Educacional e Políticas de Equidade e Inclusão. O caso português*. Inicialmente o projecto contou com a participação de doze países (Estados Unidos, Canadá, México, Argentina, Brasil, Portugal, Espanha, Itália, Coreia, Japão, Tailândia e China) tendo posteriormente esse número aumentado para dezasseis. Internacionalmente, este projecto foi coordenado pelo Professor Doutor Carlos Alberto Torres. A nível nacional, a responsabilidade da coordenação esteve a cargo do Professor Doutor António Teodoro. Para mais informações acerca do projecto remete-se o leitor para os seguintes sites: www.paulofreireinstitut.com; <http://eduglobalcitizen.net/>

² Como é referido na Declaração de Sorbonne (1998), declaração que antecede a Declaração de Bolonha, “aproximamo-nos de um tempo de importantes mudanças na educação, nas condições de trabalho, um período de diversificação das carreiras profissionais”.

vista da investigação. Isto porque as interações que se geraram no decorrer das reuniões do projecto possibilitaram o estímulo a um aceso debate, gerando ideias e hipóteses que dificilmente poderiam ser concebidas individualmente no contexto de um trabalho mais isolado. Além disso, considera-se também que o controlo de qualidade da pesquisa aumenta, uma vez que o trabalho foi, frequentemente, objecto de análise e supervisão por parte de outros especialistas experientes.

Identificado o tema a estudar foi-se afinando a problemática e o foco concreto do estudo. Especificamente, procura-se com esta dissertação analisar e conhecer, em dois Estados nacionais distintos – Portugal e Espanha –, os contextos de trabalho da profissão académica no quadro da actual reforma política dos sistemas de educação superior europeu. Pretende-se conhecer o modo como as alterações ao nível da reforma política das universidades públicas estão a reconfigurar os contextos de trabalho da profissão académica, ao ponto de fazer emergir novos modos de ser professor e investigador nas universidades públicas em Portugal e Espanha.

Pertinência científica e social do estudo

A pertinência de um estudo cujo enfoque se centra na profissão académica exercida em contexto universitário reside, primeiramente, no facto da reforma política do ensino superior, que segue a tendência internacional da implementação do modelo político conhecido como «novo managerialismo público», conduzir a significativas mudanças na estrutura e na organização do sistema de ensino superior que, consequentemente, abalam todas as componentes que o integram e às quais o(s) contexto(s) em que se desenvolve a profissão académica não fica(m) alheios. Esta reforma, convergente com a intenção em criar um modelo de universidade europeu que conduza ao proclamado Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), conduz a novas realidades no quotidiano das universidades portuguesas e europeias, mas também nas universidades fora da Europa.

Por outro lado, como relatam Fernández e Romero (2010), com todas as mudanças a ocorrer a nível de ensino superior surge um extraordinário aumento do compromisso com o desenvolvimento profissional dos professores, através do chamado movimento de standardização e pelo despertar do interesse pela profissionalização. Tudo isto conduziu a que, nas últimas décadas, a actividade docente e de investigação tenha motivado não só o interesse por parte dos especialistas em desenvolver estudos de

investigação, como também se tenha configurado na agenda política como preocupação comum em analisar e conhecer melhor as complexas características do trabalho académico e apresentar alternativas viáveis para o melhoramento da qualidade no desempenho das ditas funções (Estévez & Martínez, 2011). A profissão académica passa, nas palavras de Brunner (2009), nas últimas décadas “de uma área menor (...) para uma área maior, em que a autoridade, o trabalho e os valores dos académicos são analisados seja em perspectiva nacional, seja em perspectiva comparada” (Brunner, 2009, p. 623).

Por si só, as razões antes apresentadas justificam e corroboram o interesse em desenvolver uma pesquisa desta natureza. Contudo, um outro factor pode-se acrescentar, também ele de real importância para a necessidade de se aprofundar um estudo como este: o facto de estudos centrados na profissão académica serem praticamente inexistentes em Portugal³. Com a excepção do Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior (CIPES) que desenvolveu um *Estudo da Satisfação e Motivação dos Académicos no Ensino Superior Português*, financiado pela FCT⁴ e do qual ainda não se conhecem todos os resultados⁵. Teresa Carvalho, uma das investigadoras do CIPES, referiu num texto que publicou em 2012, que a tendência de análise em Portugal nos estudos sobre Educação Superior está concentrada no sistema de ensino, com particular relevância nos temas de governação, governo e gestão, com pouca atenção nas dinâmicas internas dos actores e ainda menos nos académicos. Assim, a fraca existência de estudos centrados na vida dos professores e investigadores universitários, actores centrais no processo educacional, que nos ajude a compreender o

³ Contrariamente ao que se passa nos outros níveis de ensino, onde se observa um grande interesse das ciências sociais pela profissão docente. Como regista Estrela (1993), nos outros níveis de ensino, encontram-se estudos sobre a profissionalização e o profissionalismo docente, a socialização na profissão e os processos de construção da identidade profissional dos professores, as motivações de escolha e a pertinência na função, as atitudes em relação a várias dimensões do acto pedagógico, os sistemas e métodos de formação, os processos de pensamento do professor em actividade profissional, caracterização sociológica da profissão.

⁴ Este projecto apresenta a seguinte referência: PTDC/ESC/67784/2006 – *Estudo da Satisfação e Motivação dos Académicos no Ensino Superior Português* (ESMAESP).

⁵ Este projecto nacional integra a rede internacional de pesquisa com o título *The Changing Academic Profession* (CAP), responsável pela organização da maior base de dados sobre a profissão académica até hoje produzida, sobre as condições de trabalho, contrato, inserção profissional, internacionalização, actividades de ensino e pesquisa, bem como atitudes e opiniões de mais de 25.000 professores universitários, em amostras representativas da realidade académica de 19 países. Esta rede de pesquisa teve início em 2006 e terminou em 2011, pretendendo ser um sucessor do primeiro inquérito internacional sobre a profissão académica realizado em 1992, financiado pela Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino nos Estados Unidos.

desenvolvimento e o contexto da profissão académica em Portugal acresce à necessidade de se empreender uma investigação como esta.

Desenvolver uma pesquisa alicerçada nesta temática, e no período temporal em que se realizou, o estudo é simultaneamente uma oportunidade e um risco. É uma oportunidade por poder vir a contribuir para a ampliação de um campo de pesquisa amplamente inexplorado em Portugal (Carvalho, 2012). Um risco pela falta de estudos de suporte em outros estudos e pelo facto de se estar no epicentro do vulcão que tanto tem transformado a educação superior, o que pode levar a que a investigação não consiga acompanhar o ritmo das transformações sociais neste campo, já que como Kerr (1995, p. 5) assinala, a “história move-se mais rapidamente do que os observadores” e, por conseguinte, vemos postos em causa a validade das conclusões num campo que se encontra em rápida (re)configuração.

Mesmo correndo esse risco, considera-se que esta pesquisa constitui um trabalho útil e inovador no contexto português, podendo contribuir para o debate na vasta área da educação superior, das políticas educativas e de investigação, dos contextos e condições de trabalho dos professores ou das práticas pedagógicas e da identidade profissional dos professores, entre outros.

Espera-se que o presente estudo tenha interesse intrínseco a quem o vai ler e que estabeleça uma espécie de diálogo com o leitor, no sentido de à medida que este vá avançado na leitura do texto conheça as dúvidas, os impasses e as opções tomadas no decorrer da investigação.

Enquadramento conceptual do tema e problemática de investigação

Depois da intensa transformação que o Ensino Superior experimentou no pós Segunda Guerra Mundial, sobretudo devido à grande importância atribuída à ciência e ao conhecimento como motores de desenvolvimento das sociedades, a universidade entra em crise⁶. Esta é a opinião que se generalizou em toda a sociedade, sobretudo na última década, quer nos meios académicos, quer nos meios políticos, económicos e sociais.

⁶ A palavra crise deve ser entendida neste estudo como a designação que se dá ao questionamento que, talvez desde as suas origens, acompanha a universidade contribuindo dessa forma para a sua transformação e recomposição enquanto instituição social ao serviço da sociedade da qual faz parte.

António Magalhães (2004) afirma que a universidade perdeu a sua identidade na sequência do enfraquecimento generalizado dos princípios orientadores e fundadores da modernidade, na formação e explicação dos fenómenos das sociedades actuais. Diz-nos este autor que, desde a intimidade à política, da física à sociologia, o mundo moderno “abate-se sobre o seu próprio peso e vacila perante novas condições de vida, instituições emergentes e novas formas de conhecimento” (Magalhães, 2004, p. 36).

A crise da universidade configura-se assim como um fenómeno global com características e consequências distintas consoante se trate de países do centro, da periferia ou da semi-periferia do sistema mundial (Santos, 2004), e decorre da desconexão entre os níveis metanarrativo, político, conceptual e ontológico, pedras basilares no quadro da epistemologia da modernidade (Magalhães, 2004). O argumento de Boaventura de Sousa Santos (2004) é que estamos a atravessar um período de transição de um «modelo universitário» para um «modelo pluriversitário», justificando que o «conhecimento universitário» produzido nas universidades ao longo do século XX foi um conhecimento essencialmente disciplinar, cuja autonomia conferiu um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às necessidades do quotidiano das sociedades. O autor explica que, na sequência das mudanças ocorridas na última década, este modelo de conhecimento desestabilizou-se, apontando para a emergência de um modelo de «conhecimento pluriversitário», caracterizado por ser um conhecimento contextual cujo princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada (Santos, 2008).

Em grande medida, e do ponto de vista político, esta crise deve-se às pressões governamentais que, na década de 1980, se exerceram sobre a administração pública, exigindo à universidade uma maior eficiência, competitividade, mais qualidade e obrigatoriedade na prestação de contas. Pressões que se intensificaram na segunda metade da década de 1990, acompanhando a ascensão ideológica do neoliberalismo e que, consequentemente, provocaram mudanças nas estruturas e nos papéis das instituições públicas, bem como nas culturas, nas identidades e nas ideologias profissionais às quais as instituições do ensino superior não ficaram alheias. Estas

pressões têm origem na obrigatoriedade de os Estados nacionais terem de respeitar os acordos estabelecidos com as organizações transnacionais⁷.

Acrescido às pressões do governo, existe também a pressão das famílias e dos meios empresariais⁸. A pressão das famílias requer da universidade, para além dos habituais diplomas, cursos técnicos e profissionalizantes mais adaptados ao mercado laboral. Por sua vez, a pressão dos meios empresariais vai no sentido de exigir cada vez mais mão-de-obra altamente qualificada e adaptável às condições competitivas do mercado⁹. Todas estas pressões convergem num só sentido que, nas palavras de Santiago (2005), exigem que o ensino universitário passe a organizar-se de acordo com a «hipotética existência de uma lógica de mercado», em torno de um conhecimento novo e rapidamente aplicável, tornando o ciclo da inovação tecnológica cada vez mais breve, em quase todas as áreas da produção e da sociedade. Dito de outro modo, assistimos à implementação de um modelo de desenvolvimento assente num novo padrão de competitividade baseado na inovação, onde a ciência é entendida como factor produtivo (Oliveira, 2000).

Esta transformação pela qual a universidade está a passar, enquanto fenómeno global, e que está a afectar todas as regiões do globo, apresenta características e problemas que constituem uma agenda global (Teodoro, Galego & Marques, 2010). Para Teodoro (2003b), o grande motor desta agenda globalmente estruturada (Dale, 2001) são os grandes projectos estatísticos internacionais, principalmente aqueles que são produzidos no âmbito do projecto Indicators of Educational Systems (INES) do Centre for Educational Research and Innovation (CERI) da OCDE. Estes projectos, para além de fixarem as prioridades de agenda, fixam também as formas como os

⁷ No caso português, podemos encontrar referência à influência das várias organizações transnacionais nas políticas educativas em Portugal (desde 1955 até 1986) no livro, *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*, de António Teodoro (2003).

⁸ Num livro publicado em 1996, com o título *Adjusting to Europe- The Impact of European Union on National Institutions and Policies*, é referido pelos seus editores, Yves Mény, Pierre Muller e Jean-Louis Quermonme, que nos debates sobre as transformações da esfera pública, as políticas públicas tiveram um papel central, representando o cerne dos desafios que as sociedades pós-industriais tem de enfrentar: de como fazer política, como as políticas («policies») se identificam cada vez mais com a arte de fazer política («politics») e como combinar as exigências antagónicas de eficiência e legitimidade democrática. Estes desafios passam por considerar que, por um lado, a complexidade crescente dos problemas a tratar requerem uma maior especialização e, por outro, há uma maior pressão cada vez maior por parte de indivíduos ou grupos para estarem envolvidos no processo de tomada de decisão.

⁹ Kerr (1995, 2005) não fala em pressões mas sim em «fontes de influência informal». Para este autor a estrutura formal de poder é composta por estudantes, os docentes e administradores.

problemas se equacionam, constituindo-se formas de definição tanto de um mandato como de legitimação.

No que concerne às políticas de ensino superior, a agenda global e dominante sugere, há já alguns anos a esta parte, reformas nas universidades em quatro áreas distintas: eficiência e prestação de contas, acreditação e universalidade, competitividade internacional e privatização. Estas reformas são descritas como reformas baseadas na competição¹⁰ («competition-based reforms») (Lubienski, 2005; Torres, 2006) e caracterizadas pela criação de medidas de performance estandardizadas através de testes universais, pela introdução de novos métodos de ensino e de aprendizagem que conduzam às expectativas de melhores performances a baixo custos (universalização dos livros de texto) e por melhoramentos na formação e selecção dos professores (Torres, 2006).

A inserção desta agenda global dominante que está a afectar todos os sistemas de ensino superior do mundo, levou a que alguns Estados se reunissem em blocos regionais para procurarem respostas estratégicas para se posicionarem favoravelmente no contexto mundial cada vez mais competitivo. No caso concreto da União Europeia, a estratégia desenvolvida para dar resposta a esta crescente competitividade mundial das universidades passa pelo chamado processo de Bolonha, cujo objectivo primeiro passava pela construção de um Espaço Europeu de Educação Superior até 2010. Não sendo atingindo em 2010, a meta está agora fixada em 2020. Este processo é hoje um dado adquirido nos 47 países que aceitaram o desafio de concretizarem os objectivos propostos na Declaração de Bolonha e que atribui às universidades o principal papel na construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior. Neste contexto, reestruturou-se a rede de estabelecimentos de ensino superior (público, privado; universidade politécnico), reestruturou-se a oferta da formação (pós-secundária não superior, graduada, pós-graduada), harmonizou-se as designações dos cursos e racionalizaram-se os recursos nos sistemas de educação superior destes países. Sendo a profissão académica central na missão da universidade (Albatch, 2011; Wilson 1962), logo central na construção de um EEES, que caminho tomou neste amplo processo de reestruturação universitária?

¹⁰ A reforma educacional baseada na competição não é mais do que uma parte do amplo esforço de reforma que engloba outras áreas e sectores da sociedade, no quadro da teoria política neoliberal (Lubienski, 2005).

Finalidade e objectivos da investigação

Seguindo estas orientações centrais e partindo do princípio que já não se pode estudar políticas educativas de um país tendo apenas como contexto os aspectos sociais, políticos e económicos circunscritos ao espaço nacional de um Estado-nação¹¹, o objectivo do estudo que aqui se apresenta passa por analisar e conhecer em dois Estados nacionais distintos e no quadro das sucessivas reformas universitárias das últimas quatro décadas, as transformações ocorridas nos contextos de trabalho da profissão académica. Dito de outro, pretende-se conhecer o modo como as alterações ao nível da reforma política das universidades públicas estão a reconfigurar os contextos de trabalho da profissão académica nas universidades ao ponto de fazer emergir novos modos de ser professor e investigador. No fundo, procura-se analisar a profissão académica na sua relação com as transformações sociais pelas quais a universidade tem vindo a passar nos últimos anos e discuti-la com base em fundamentos empíricos.

Os países em análise, quer pela sua proximidade geográfica, quer pelas suas semelhanças no desenvolvimento dos seus processos históricos, são Portugal e Espanha.

Temporalmente, este estudo compreende o período que vai desde a implementação da democracia em ambos os países, que se dá sensivelmente na mesma altura, em Portugal em 1974 e em Espanha em 1975, até ao ano de 2010. Estabeleceu-se este enfoque temporal porque, tanto em Portugal como em Espanha, é neste período que encontramos as raízes da modernização do actual sistema de educação superior. Neste contexto, o documento de referência inicial para Portugal é a Lei nº. 5/73, de 11 de Agosto, conhecida como reforma Veiga Simão, e para Espanha, a Lei Geral de Educação (LGE), de 1970, conhecida como a Lei Villar Palasí. Apesar de se fazer este percurso histórico, o estudo apresenta uma maior incidência na análise do conjunto das últimas reformas políticas, desencadeadas no início da década de 2000, que para além de reestruturarem o sistema de ensino superior no sentido da convergência europeia, influem directa e indirectamente nos contextos da profissão académica.

A pertinência de um estudo como este, cujo enfoque se centra nos professores, encontra justificação, como foi referido anteriormente, nas profundas mudanças estruturais pelas quais as instituições de ensino superior estão a passar¹² e que têm vindo

¹¹ Ou como refere Santos não é “possível uma solução nacional sem articulação global” (Santos, 2008, p. 42).

¹² Estas mudanças estruturais afectam também outras organizações sociais da sociedade.

a afectar tanto a vida profissional como as condições de trabalho dos professores e investigadores nas universidades públicas. Sem deixar de reconhecer a importância que o Ensino Superior Particular teve na expansão do ensino superior em ambos os países, a análise centrar-se-á apenas no estudo da profissão académica exercida no contexto das universidades públicas.

Partindo do pressuposto que os impactos da reforma política são sentidos e questionados de modo diferente pelos actores sociais dos dois países os objectivos específicos deste estudo de pesquisa passam por:

- analisar o processo reformas políticas no ensino superior em dois contextos nacionais distintos no quadro da construção do Espaço Europeu de Educação Superior;
- e conhecer como é que essas políticas estão a (re)configurar os contextos de trabalho da profissão académica e a fazer emergir novos modos de ser professor e investigador nas universidades públicas.

O presente estudo é sustentado por análises em torno dos objectivos descritos em baixo, que de um modo geral, atravessam a problemática do papel dos Estados-nação na condução de reformas educativas nacionais e no impacto que estas têm no desenvolvimento e na (re)configuração dos contextos de trabalho da profissão académica. Assim, procurar-se-á:

- Conhecer o desenvolvimento e a configuração dos mecanismos e condições de acesso e progressão na carreira académica através do percurso profissional dos professores entrevistados;
- Identificar os elementos de mudança e de continuidade na profissão académica através das percepções dos académicos acerca do desenvolvimento geral da profissão;
- Indagar sobre a forma como essas mudanças são sentidas pelos académicos em termos profissionais;
- Perquirir o contexto e as condições do trabalho docente e de investigação nos últimos 40 anos;
- Conhecer o modo como os académicos percebem a implementação da nova reforma universitária;
- Cartografar as principais mudanças ocorridas no contexto e condições do trabalho docente por via da actual reforma tendo como referente a Declaração de Bolonha;
- Aferir em que medida essas alterações se devem ou não às políticas nacionais desenvolvidas no quadro do processo de convergência europeu;
- Analisar o modo como está organizada a ciência;

- Cartografar as principais mudanças ocorridas no contexto e condições do trabalho de investigação em termos de política científica;
- Indagar em que medida essas alterações afectam a profissão em termos de produção de conhecimento;
- Aferir às percepções dos académicos em relação as políticas educativas de convergência europeia com vista a alcançar o EEES;
- Analisar o impacto das políticas de convergência na profissão académica;
- Conhecer as representações sociais dos académicos acerca da missão e papel da universidade no contexto da sociedade actual;
- Enumerar os desafios que se colocam à actividade docente e de investigação no contexto geral da profissão académica.

As transformações sociais pelas quais a profissão académica está a atravessar são, enquanto problemas sociológicos (problema de conhecimento acerca da sociedade), o resultado da reintegração do tecido social, influenciando nas acções dos indivíduos e organizações, tornando-se elementos constitutivos dos processos de reprodução e transformação social.

Perfilhando a ideia que sem teoria podemos compreender pouca coisa (Wirt, 1980), o plano de pesquisa esboçado, sob a perspectiva do ponto de vista sociológico, mais especificamente da sociologia da educação, pretende ser exemplo de uma boa integração entre a teoria, a informação empírica e a análise e interpretação dessa mesma informação.

Perspectivas metodológicas e estudo empírico

Delimitado o problema, determinaram-se os procedimentos da investigação com base nos recursos metodológicos disponíveis, procurando criar um bom «dispositivo global de elucidação do real» (Quivy & Campenhoudt, 1997) que conduzissem o presente estudo a um porto seguro. Tomando como ponto de partida as referências teórico-analíticas de Clark (1987) e de Neave e Rhoads (1987) para a compreensão da configuração da profissão académica, construiu-se um percurso analítico que procura dar a conhecer o modo como a reforma nas universidades está a reconfigurar e a fazer emergir (ou não) novos modos de ser professor e investigador nas universidades públicas em Portugal e Espanha. Elaborou-se então um esquema

conceptual em torno do qual a profissão académica e o conhecimento que se tem acerca desta se vai reconfigurando e construindo pelos estímulos que cada um dos itens – isoladamente, ou em relação com os outros – «oferece» à profissão académica em determinado(s) momento(s). Esse esquema conceptual representa um conjunto de estruturas, a que damos o nome de eixos, cada um dos quais consagrados a um agregado distinto de contextos que, pelas suas disposições, revelam a inter-relação entre eles. Esses eixos foram divididos em três tipos de influência: eixo de diferenciação; eixo de identificação; e eixo de fragmentação.

O conceito de profissão académica tem em conta estes três eixos como elementos estruturantes da configuração da profissão académica; porém, a operacionalização do conceito em termos empíricos incidirá mais especificamente no contexto de trabalho deste grupo profissional, o qual está localizado no campo de influência do eixo de identificação. Esse contexto foi dividido em duas dimensões representando cada uma delas as tradicionais funções profissionais comumente atribuídas ao trabalho desenvolvido pelos académicos: a docência e a investigação. O accionamento destas duas dimensões de análise permite individualizar os efeitos das reformas políticas nas distintas funções desempenhadas pelos académicos e destrinçar os factores de mudança ou de continuidade presentes nos quotidianos deste grupo profissional, possibilitando assim elucidar os efeitos das transformações pela qual a universidade está a atravessar nas condições de trabalho dos académicos e com isso contribuir com novos elementos explicativos para a (re)configuração da profissão académica exercida em contexto universitário, o que permitirá (ou não) delinear o actual perfil profissional dos académicos.

Foi então seguindo esta orientação que a estratégia metodológica foi delineada. Como tal, atendendo às características da investigação, entendeu-se que a estratégia metodológica que melhor servia o propósito do presente estudo era a investigação de natureza qualitativa. Como procedimento fundamental e dentro das possibilidades da investigação qualitativa, optou-se pelo «estudo colectivo de casos» (Yin, 2005), de tipo descritivo. A unidade de análise foi o conjunto de professores e investigadores de universidades públicas, tipificados na categoria «profissão académica», representando – não representativos – os dois casos em análise nesta pesquisa: o caso português e o caso espanhol. Não se tratando especificamente de um estudo comparado, mas porque aborda dois contextos nacionais distintos, a comparação surge como inevitável. Como tal,

procurar-se-á, encontrar factores que ajudem a compreender as diferenças e as semelhanças dos processos de resignificação das políticas educativas de ensino superior dos professores universitários nos dois contextos nacionais e ver de que modo essas políticas estão a afectar os seus contextos de trabalho, fazendo emergir uma nova geração de professores e investigadores com características distintas do passado. Contudo, essa análise não será tanto para comparar países, mas sim para ver como é que estes dois países estão a responder às demandas da agenda global e dominante.

Definidos como objecto empírico privilegiado, os professores e investigadores de universidades públicas em Portugal e Espanha, apresentaram as seguintes características: professores investigadores pertencentes às duas tradicionais áreas científicas – Ciências e Humanidades – distribuídos por várias áreas do saber; selecção igualitária de professores investigadores de ambos os sexos (quatro mulheres e quatro homens); e, professores investigadores com vinte ou mais anos de serviço (quatro) e professores investigadores com dez ou menos anos de serviço (quatro). A informação foi recolhida por meio de entrevistas semi-estruturadas, e explorou uma ampla agenda de trinta e seis perguntas de investigação que iam sendo colocadas de forma espontânea e sempre em articulação com o discurso que o entrevistado ia produzindo. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas e, no caso espanhol, traduzidas directamente para português. Os resultados obtidos por meio das entrevistas constituem um amplo e denso corpus de análise que nos permitiu aceder ao conhecimento da complexidade do actual contexto de trabalho da profissão académica das universidades públicas em Portugal e Espanha.

A informação daí resultante foi registada primeiramente em suporte áudio, onde toda a interacção que decorreu de cada entrevista entre investigador e investigado se cristalizou. Posteriormente, todas as entrevistas foram desgravadas, passando assim de um registo áudio para um registo textual. Foi então a partir deste registo textual que toda a informação foi analisada seguindo a técnica de análise de conteúdo. A apresentação da análise da informação fez-se de acordo com os objectivos propostos para este estudo procurando fornecer no final uma visão de conjunto. As reflexões finais que se retiraram da informação analisada implicaram maiores níveis de inferência. As tarefas de redução e a apresentação da informação foram progressivamente avançando desde o descritivo ao explicativo e desde o concreto ao abstracto.

Nesta pesquisa, dá-se ainda um lugar de destaque aos documentos legais, enquanto instrumento de recolha de informação. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 201), “o investigador em ciências sociais recolhe documentos por duas razões: ou tenciona estudá-los em si, ou utiliza-os para encontrar informações úteis para estudar o objecto”. Seleccionou-se e recolheu-se para este estudo documentos com ambas as funções. Assim, recorreu-se aos documentos normativos (leis, decretos-lei), relativos à reforma do ensino superior em Portugal e Espanha e com relação estreita com o trabalho docente e de investigação, como objecto de análise. Enquanto os documentos mandatários, como por exemplo, a Declaração de Bolonha, funcionaram mais como documentos de apoio à contextualização da reforma das políticas educativas tanto a nível nacional, como a nível europeu.

Organização do estudo

Este estudo está organizado por capítulos, os quais obedecem à lógica do tradicional modelo de apresentação de trabalhos académicos: apresentação da teoria, seguida da metodológica e da apresentação dos resultados. Os três primeiros capítulos dizem respeito à explanação teórica em torno da problemática da tese. Embora cada um destes três capítulos se possa ler de modo independente, têm relação entre si, pois oferecem no seu conjunto uma análise das transformações políticas no campo da Educação Superior e seu impacto nos contextos da profissão académica em Portugal e Espanha nos últimos 40 anos. O Capítulo IV diz respeito à apresentação e descrição das opções e procedimentos metodológicos delineados para responder à problemática em estudo. E o capítulo V é o dedicado à apresentação e à análise da informação empírica através da qual se procura ampliar o conhecimento em torno da profissão académica.

Tendo em conta que o principal conceito operacional na tese é a profissão académica exercida no seio de instituições universitárias públicas, no capítulo I contextualiza-se o conceito na sua relação com a universidade, tendo como pano de fundo o actual processo de transformação pelo qual a universidade está a atravessar em todo o mundo, no quadro da globalização. As pistas aferidas neste capítulo permitiram, posteriormente, analisar em profundidade as redes de interdependência que constituem o actual estado da profissão académica em dois contextos nacionais distintos e, com isso, contribuir com novos elementos para a configuração da profissão exercida em contexto universitário.

O capítulo II é dedicado à análise das políticas educativas que Portugal e Espanha adoptaram no quadro da estratégia de modernização dos seus sistemas de educação superior, na prossecução da construção de um Espaço Europeu de Educação Superior. Sendo o contexto nacional um dos eixos de diferenciação na configuração da profissão académica, iniciou-se a análise deste capítulo com a contextualização de Portugal e Espanha no quadro do Sistema Mundial Moderno. Isto porque, as estratégias de modernização que ambos os países delinearão para se reposicionarem neste sistema, moldam, por inerência, as próprias estratégias profissionais e institucionais das universidades no quadro de uma sociedade do conhecimento cada vez mais competitiva. Refere-se que, nos tempos actuais, e no quadro da teoria da mobilidade, vive-se um período que pode conduzir (ou não) a uma nova reestruturação do mapa do sistema mundial moderno no sentido da promoção ou despromoção dos Estados, a qual afectará sem dúvida os sistemas de educação superior. Ainda neste capítulo, segue-se a análise com um ponto dedicado à compreensão dos novos modos de governação, referindo que estes seguem a tendência mundial de governação comumente designada por «novo managerialismo» que, aplicada à educação, decorre da combinação de formas (Estado, mercado, comunidade, agregado familiar), existentes ou dominantes, através das quais são socialmente coordenadas as diversas actividades (e escalas) de governação. Finaliza-se com uma descrição e análise dos sistemas de ensino superior em Portugal e Espanha, fazendo uma breve retrospectiva dos últimos quarenta anos de políticas educativas em matéria de educação superior, dando uma particular relevância às políticas que conduziram a actual reforma encetadas em ambos os países no quadro da construção de um Espaço Europeu de Educação Superior.

O capítulo III é dedicado à dimensão transnacional das políticas educativas de educação superior, tendo como enfoque específico a análise do processo de europeização das políticas educativas e a construção de um Espaço Europeu de Educação Superior. Neste sentido, inicia-se a análise deste capítulo contextualizando as políticas educativas no quadro da globalização, arena na qual as transformações sociais, culturais, política e económicas têm vindo a ocorrer nas últimas quatro décadas. Seguimos o argumento de Dale (2003, 2005b, 2007) que no contexto das actuais sociedades altamente globalizadas e em «transição» (Santos, 2001) estão a emergir novas formas de governação e regulação na educação, envolvendo novos actores, novos modos de pensar a produção e distribuição do conhecimento. Posto isto, recorre-se à

periodização como instrumento analítico e clarificador do modo como a União Europeia foi ganhando terreno no campo da educação superior para estabelecer uma ligação entre a europeização das políticas educativas e a construção do EEES, compreendida com um processo de resposta regional aos desafios da globalização. Analisam-se ainda os mecanismos que foram forjados para agilizar a actuação política para ajudar a viabilizar o processo de articulação das políticas nacionais de educação superior em torno de prioridades e objectivos comuns ao nível da União Europeia. Finaliza-se a análise deste capítulo com a descrição do desenvolvimento do chamado processo de Bolonha tomado como a plataforma que dá formalmente origem à construção de um EEES, como marca da passagem de uma episteme assente na tradição humanista da universidade para uma episteme assente na orientação utilitária da universidade sediada no conceito de eficiência (Croché, 2008).

O Capítulo IV visa apresentar as estratégias e os procedimentos metodológicos desencadeados para responder eficazmente a este objectivo norteador da pesquisa. No fundo, procura-se analisar a profissão académica na sua relação com as transformações sociais pelas quais a universidade tem vindo a passar nos últimos anos e identificar modelos, ou novos modos de ser professor e investigador nas universidades públicas, contextualizados ao actual momento em que vivemos e discuti-los com base em fundamentos empíricos. Assim sendo, dá-se início a este capítulo com a apresentação do modelo sociológico desenhado em função dos objectivos da pesquisa, o qual identifica os respectivos conceitos e categorias através dos quais se procura reflectir a organização conceptual do termo profissão académica. Após esta orientação apresentam-se as opções metodológicas enquadradas numa estratégia de investigação de natureza qualitativa. Como procedimento fundamental optou-se pelo estudo colectivo de casos por se ter na mira o conhecimento das transformações ocorridas nos contextos de trabalho da profissão académica de dois contextos nacionais distintos. Considerou-se que este tipo de abordagem era o que melhor permitia conhecer e compreender em maior profundidade a problemática da profissão académica no seu ambiente e contexto social. Posto isto, identificam-se os instrumentos de recolha de informação cujo destaque vai para a entrevista semi-estruturada aplicada a professores e investigadores de universidades públicas, constituindo os seus resultados o principal corpus de análise, não obstante de se ter recorrido a outras fontes e técnicas de recolha de dados. Estas últimas permitiram a integração de diferentes perspectivas sobre os contextos e

condições de trabalho da profissão académica com o intuito de proceder à triangulação de dados. Para finalizar o capítulo descreve-se a técnica e os procedimentos de análise de conteúdo seguidos de modo a ordenar, sistematizar e explicar a informação recolhida tendo como fio condutor a teoria desenvolvida e sintetizada no modelo de análise proposto.

No capítulo IV será apresentada a descrição e a análise da informação obtida focando cada um destes pontos um recorte específico do contexto e das condições de trabalho da profissão académica em Portugal e Espanha. Em cada ponto será primeiro apresentado a análise da informação empírica relativa a cada um destes países, oferecendo-se no final uma nota síntese com uma análise articulada entre os dois países, procurando estabelecer, entre ambos, pontes de contacto. Isto é, pontes que liguem os dois países nos aspectos em que a profissão académica é semelhante e nos aspectos em que é diferente.

Finaliza-se a apresentação desta tese, retomando a questão inicial do estudo, onde a partir da qual se expõem algumas reflexões que a informação empírica suscitou e oferecem-se algumas propostas para o estudo da profissão académica em ambos os países.

Dado que os contextos e as condições de produção da presente tese de doutoramento permitem requerer a menção de Doutoramento Europeu, considerou-se pertinente apresentar também, em apêndice, uma parte da tese traduzida na língua que será utilizada na discussão pública: o inglês. Uma vez que o tema central da tese é a profissão académica, optou-se por traduzir o capítulo I.

Acrescenta-se ainda que as citações resultantes do contacto com textos escritos noutra língua – que não o português –, foram traduzidas directamente do original, de forma livre, pela investigadora. De entre as distintas normas para apresentação de trabalhos científicos, a opção para apresentação deste estudo recaiu sob norma APA-American Psychological Association, na versão da sua 6ª edição. Em termos de escrita, esta dissertação foi redigida de acordo com a norma ortográfica anterior à vigência do actual Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa¹³.

¹³ A implementação do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, foi aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros nº 8/2011, tendo entrado em vigor a partir de 1 de Janeiro de 2012.

CAPÍTULO I - A Profissão Académica em Contexto Universitário

Esta pesquisa tem como principal conceito operacional a profissão académica desenvolvida no seio de instituições universitárias públicas. Neste sentido, e com o intuito de contextualizar a profissão académica na sua relação com a universidade, tendo como pano de fundo o actual processo de transformação pelo qual a universidade está a atravessar em todo o mundo, no quadro da globalização, procurou-se com este capítulo aferir a pistas que permitiram, posteriormente, analisar em profundidade as redes de interdependência que constituem o actual estado da profissão académica em dois contextos nacionais distintos e com isso contribuir com novos elementos para a configuração da profissão exercida em contexto universitário.

Abrimos o presente estudo revisitando as origens e o desenvolvimento da universidade moderna até à actualidade, procurando contextualizar a natureza e a missão da universidade enquanto instituição chave para o desenvolvimento das sociedades, para depois localizar o lugar reservado à profissão académica no processo de transição pelo qual a universidade está a passar enquanto fenómeno global. Iniciou-se a análise com a identificação de referenciais históricos sobre a origem da universidade moderna, partindo da ideia que o conhecimento é a «grande alavanca de poder e riqueza» (Subirats, 2001) que permitiu às universidades chegar ao actual momento, com relativa perenidade institucional, para depois darmos conta das origens do modelo de universidade moderna com a passagem das universidades de ensino para as universidades de pesquisa, a sua missão e relação com o Estado, sem esquecer a estrutura da organização da profissão académica, ainda que de modo muito sucinto. Serão ainda apresentados os principais marcos históricos que colocaram novos desafios à universidade e contribuíram quer para o seu desenvolvimento, quer para a (re)significação da sua missão, onde o reconhecimento do conhecimento enquanto factor de crescimento económico e social constitui a nova realidade básica das sociedades, contribuindo para a legitimação de um novo «ethos» universitário através de um novo modelo de conhecimento. Por último, expõem-se a análise e as propostas de alguns autores sobre a transição pela qual a universidade está a atravessar enquanto fenómeno global, as quais convergem para uma mercadorização da educação superior, sublinhando a importância do papel da profissão académica sem os quais qualquer missão que se possa atribuir à universidade não fará qualquer sentido.

Posto isto, procura-se compreender e definir o conceito de profissão académica relacionando-o com as transformações pelas quais a universidade está a passar, seja na

relação com a sociedade, com o conhecimento, com o mercado, procurando demonstrar como é que este se tem configurado ao longo dos tempos. Apresentam-se como essenciais duas premissas a ter em conta nesta abordagem. A primeira é que a profissão académica é central na missão da universidade (Albatch, 2011; Wilson 1962). A segunda é que as condições de trabalho (Freidson, 1998) e os modos de produção do conhecimento (Gibbons *et al.*, 1994; Santos, 2008) estão a mudar em todo o mundo e em todas as instituições sociais sejam elas universidades, hospitais, empresas, escritórios de advocacia (Freidson, 1998).

1. A natureza e (re)significação da missão da universidade e o lugar da profissão académica

A universidade é uma instituição com profundas raízes históricas. Clark Kerr (1995), um dos autores que mais tem escrito sobre universidades, refere que a maioria das instituições europeias nascidas no século XV mantém ainda hoje uma forma similar de governação, que confere à universidade a sua perenidade e relativa identidade através dos séculos (Gil, 1999) representando uma inegável história de sucesso (Enders & de Boer, 2009). Esta perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está para Santos (1989, p. 11) “associada à rigidez funcional e organizacional, [e] à relativa impermeabilidade das pressões externas”. Numa outra esteira, Gil (1999) considera que esta perenidade é essencialmente institucional pelo facto de a universidade conservar inalteráveis os ritos e graus académicos em toda a parte¹⁴, conservando também em certos países as próprias designações ainda em latim¹⁵. Este autor associa ainda a estabilidade da universidade a um factor cognitivo. Isto porque apesar da reformulação do currículo, a divisão das disciplinas em «arte da linguagem» e «artes da matemática», mantém-se até hoje. Acrescenta Gil (1999), à excepção da Realeza, nenhuma outra instituição (judiciária, militar, fiscal...) é comparável à universidade em termos de estabilidade.

Também Subirats (2001) contribui com um argumento a favor do êxito da instituição universitária questionando-se acerca do segredo dessa inegável permanência e protagonismo nas nossas sociedades. Como resposta adianta que as universidades são essencialmente grandes fábricas de conhecimento, em que o conhecimento representa “o elemento crucial que lhes permitiu ter a força e as coordenadas para resistir aos piores momentos” ao longo da história da humanidade. Neste contexto, o conhecimento enquanto característica que fez as universidades chegar ao momento actual, “constitui a grande alavanca de poder e riqueza” (Subirats, 2001, pp. 12-13). Por outro lado, sendo os académicos os principais agentes do conhecimento, Taylor (1999) considera que é

¹⁴ Se pegarmos nas palavras de Artur Mourão (2008) a universidade no tempo de Kant em nada se parece com as universidades actuais: “está muito longe de ser niilista, axiologicamente indiferente ou céptica, [e não é] (...) o eco das imposições e medidas arbitrárias do poder político, na altura de cariz absolutista e iluminista, nem a coutada da superintendência teológica que então se fazia ainda sentir com muita intensidade” (p. 4). No entanto, ainda hoje prevalece o nome e a localização central, mestres com grau de autonomia, estudantes, sistema de aulas, procedimentos de examinação e de graus, e até mesmo uma estrutura administrativa com as suas faculdades (Kerr, 1995).

¹⁵ A título de exemplo o autor refere o caso de uma faculdade de letras dinamarquesa na qual o estudante é um «candidatus artium».

razoável especular que a longevidade das universidades se deva à mudança e à adaptação dos académicos ao longo dos tempos.

Muitos outros autores confirmam e corroboram esta ideia de que as universidades contemporâneas são muito semelhantes às suas antecessoras medievais (Kerr, 1995; Trow, 1996). Porém, não negando esta perenidade, foram também muitos os autores que debateram e discutiram a «Ideia de Universidade»¹⁶ ao longo da história chegando mesmo alguns destes debates a dar origem a distintos modelos de universidade (Universidade de Newman, Universidade de Berlin, Universidade Americana ou Universidade do Reino Unido) e a marcar, deste modo, a sua trajectória até à actualidade. Apesar da semântica desses debates remeter para uma concepção unitária do que deveria ser a universidade – contrariando segundo Barreto (1999) a própria realidade universitária e societária que promove e estimula a diversidade – os textos subsidiários desses debates configuram-se com concepções e perspectivas diferenciadas que apontam a universidade para caminhos distintos.

Não obstante, da divergência dos debates em torno da ideia de universidade, podemos encontrar até à década de 1960 uma aparente perenidade nos objectivos da universidade (Santos, 1989). Assim, na vasta literatura sobre a missão e a função da universidade, encontram-se descrições muito semelhantes acerca daquilo que seria (ou deveria) ser a missão da universidade moderna cuja origem remonta ao final do século XVIII e início do século XIX¹⁷, associada às reformas realizadas na Inglaterra, na Prússia e em França.

Até aqui as universidades eram instituições dedicadas em grande parte ao ensino e à preparação de profissionais em áreas como direito, medicina e teologia (Altbach, 2011) sendo designadas por universidades de ensino. Com a reforma protagonizada por Wilhelm von Humboldt na Universidade de Berlim em 1810, a investigação ganhou peso e centralidade nas funções atribuídas à universidade, dando origem às universidades de pesquisa¹⁸. A estrutura da profissão académica era hierárquica e

¹⁶ Temos como exemplo, em 1852, o clássico *The Idea of University* de John Henry Newman; em 1930, *The Idea of a Modern University*, de Abraham Flexner; em 1936, *Misión de la Universidad*, de Ortega y Gasset e o texto de Karl Jaspers intitulado *University Idea*, publicado em 1923, reeditado em 1946, reaparecendo em 1961 numa nova versão.

¹⁷ A universidade existe desde o século XII, seguindo o modelo escolástico de pedagogia. Contudo, foi só com a universidade moderna que assumiu o carácter de «nível superior de escolarização» (Lopes, Vaz-Rebelo & Pessoa, 2010).

¹⁸ Apesar de se designarem apenas por universidades de pesquisa, estas universidades também tinham e têm por função o ensino (Altbach, 2011).

baseada no sistema de cátedra, sendo os seus membros considerados funcionários públicos. A profissão gozava de um elevado prestígio social e estabilidade profissional com uma grande autonomia e liberdade académica assente nos ideais humboldtianos de «lernfreiheit» (liberdade de aprender) e «lehrfreiheit» (liberdade de ensinar) (Altbach, 2011). Esta reforma da universidade alemã serviu de inspiração a muitos outros sistemas de educação superior em todo o mundo e deu origem às chamadas Universidades de Pesquisa.

Embora muito influenciada pelo modelo alemão, surge nos EUA uma outra corrente histórica de educação superior que contribui de outro modo para a formação das universidades modernas (Altbach, 2011; Kerr, 1995, 2005) e que se tornou no actual modelo global dominante ou no «padrão ouro» («gold standard») (Altbach, 2011) das universidades mundiais tanto do ponto de vista do desenvolvimento, como do ponto de vista da teoria económica (Oliveira, 2000). Comparando as duas correntes Kerr (1995) refere que:

uma era prussiana, a outra americana; uma era elitista, a outra, democrática; uma era academicamente pura, a outra era cunhada pelo contacto com solo e a máquina. Uma voltada para Kant e Hegel e a outra para Franklin, Jefferson e Lincoln. Mas ambas serviam nações em industrialização e ambas faziam-no por meio da pesquisa e pela formação de competências técnicas. (pp. 11-12)

A vertente americana distingue-se do modelo alemão em vários aspectos:

- o serviço à sociedade era visto como um valor fundamental;
- tinha uma organização mais democrática da profissão académica ao substituir o sistema de cátedra pelo sistema departamental;
- tinha uma governação e organização administrativa mais participativa – corpo docente – e mais gerencial – por reitores e presidentes que eram nomeados por administradores ou conselhos de administração, em vez de eleito pelos seus pares. (Altbach, 2011)

Em ambos os modelos – alemão e americano – a universidade constituiu-se como um instrumento vital na edificação do Estado-nação¹⁹, como agente de construção

¹⁹ O projecto da modernidade, em grande parte construído em volta do “Estado, enquanto produto histórico de conquista e afirmação do monopólio da violência física legítima, pôde contar mais tarde com a escola pública, tornada também uma das instituições centrais do exercício da violência simbólica, para submeter todas as identidades dispersas, fragmentadas e plurais em torno de um ideário político e cultural a que se haveria de chamar Nação. Sendo, em parte, impulsionador e, também em parte, consequência da acção eficaz da educação pública, o binómio Estado-nação continua a manter alguma centralidade para a análise das políticas educativas” (Afonso, 2003, p. 37).

nacional e como forma de reforço do aparelho de Estado. Assim sendo, estando ligada à construção do projecto de um país, competia à universidade conceber:

projectos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço económico, social e cultural, território geo-politicamente bem definido (...) dotado de um sistema político considerado adequado para promover a lealdade dos cidadãos aos Estado e solidariedade entre cidadãos enquanto nacionais do mesmo país onde se procura viver em paz, mas, em nome do qual também se pode morrer. (Santos, 2008, p. 37)

Segundo Santos (2008) “este envolvimento [com o projecto nacional dos Estados-nação] foi tão profundo que, em muitos casos, se transformou na segunda natureza da universidade” (pp. 37-38). Também Altbach afere a este envolvimento citando Versey (1965): “as fronteiras da universidade são as fronteiras do Estado” (Altbach, 2011, p. 16). Perante o exposto, e como sintetiza Kerr (1995, 2005), a universidade moderna trouxe então duas grandes forças: a da ciência e a do nacionalismo.

Historicamente a década de 1930 representa um período de discussão e debate académico fervoroso em torno de uma ideia de universidade. Referindo-se a este período e a este debate, Santos num texto que publicou em 1989 intitulado *Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias* invoca dois autores clássicos, Jaspers e Ortega Y Gasset, que nas décadas de 1920-30 expressaram as suas ideias sobre a universidade. Deste modo, estes textos são considerados obras de referência para quem procura compreender o desenvolvimento da instituição universitária. Apesar de opostos em termos de posicionamento ideológico, estes autores não diferem muito nos objectivos que idealizaram e propuseram para a universidade. Assim temos Jaspers que defende que:

porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação é o principal objectivo da universidade; porque o âmbito da verdade é muito maior do que a ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina, e mesmo o ensino das aptidões deve ser orientado para a formação integral. (Santos, 1989, p. 12)

E temos Ortega y Gasset para quem o objectivo da universidade passa pela

transmissão da cultura; ensino das profissões; investigação científica e educação dos novos homens de ciência. (Santos, 1989, p. 12)

Para ambos os autores a investigação e o ensino constituía a grande responsabilidade e missão da universidade enquanto centro de cultura e de ciência.

A par do sentido da evolução social a universidade tornou-se, na década de 1930, segundo a análise de Kerr (1995) numa instituição conscienciosa, dedicada, por um lado, à procura do conhecimento e de soluções para problemas práticos e, por outro lado, à apreciação crítica das proezas alcançadas e à formação de indivíduos com um elevado nível de educação. Foi também neste período que começaram a ter lugar mudanças fundamentais na organização interna da universidade:

Esta evolução trouxe os departamentos para dentro das universidades, foram criados novos departamentos; institutos e ainda mais institutos; foram criadas vastas bibliotecas de pesquisa; o filósofo mudou o seu registo para investigador trabalhando em laboratórios ou nas estantes das bibliotecas; retirou-se a medicina das mãos dos profissionais para as mãos do cientista; e muito mais. Num lugar do estudante individual, estavam as necessidades da sociedade; em vez das eternas ‘verdades da ordem natural’ de Newman, estava a descoberta do novo; em vez do generalista, surgiu o especialista. (Kerr, 1995, p. 4)

Neste sentido, Kerr (1995) ao referir-se à universidade usa o termo «multiversidade.” Esta ideia de «multiversidade» é o resultado da combinação de três ideias-tipo de universidade: o modelo da universidade britânica, o modelo da universidade alemã e o modelo da universidade americana. Como refere Kerr:

A universidade em qualquer lugar deseja ser tão britânica quanto possível para o bem dos estudantes, tão alemã quanto possível para o bem dos graduados e investigadores, tão americana quanto possível para o bem do público em geral – e tão confuso quanto possível para o bem da preservação de todo este equilíbrio desconfortável. (Kerr, 1995, p. 14)

O autor diz-nos que a universidade já não é apenas uma comunidade de mestres e estudantes, como era na época medieval, mas o conjunto de várias comunidades: comunidade de não graduados e graduados; comunidade de humanistas; comunidade de cientistas; comunidade de escolas profissionais; comunidade de todo o pessoal não académico; e, comunidade de administradores. Por isso, a reflexão em torno daquilo que outrora foi uma comunidade de mestres e estudantes, com uma única visão da natureza e finalidade da universidade causa muito do mal-estar vivido nas universidades actuais, na medida em que, sendo a universidade tantas coisas, para tantas pessoas diferentes

tem, necessariamente, de estar em conflito consigo mesma (Kerr, 1995). Na multiversidade os interesses são variados e muitas vezes em conflito e não tem:

bardos para cantar seus louvores; não tem profetas para proclamar a sua visão; não tem guardiões para proteger a sua santidade. Tem críticos, detractores, transgressores. (...) Mas também tem a sua realidade enraizada na lógica da história. É um imperativo e não uma escolha fundamentada entre alternativas elegantes. (Kerr, 1995, p. 5)

Este posicionamento de Kerr enquadra-se no argumento pós-modernista de que há múltiplas racionalidades onde razão e a humanidade estão ancoradas, não sendo por isso possível propor uma narrativa coerente e unificada que legitime seja que instituição for (Magalhães, 2004).

A década de 1960 representa outro marco histórico de desenvolvimento no seio da universidade. Assim, após um período áureo no desenvolvimento do ensino universitário nos anos que se seguiram à Segunda Grande Guerra²⁰, decorrente do êxito da luta social pelo direito à educação traduzida na exigência da democratização do acesso à universidade e nos imperativos da economia que exigia uma maior qualificação da mão-de-obra nos sectores-chave da indústria (Santos, 2008), a aparente perenidade dos objectivos, assente na ideia ampla e una que a universidade deveria procurar incondicionalmente a verdade apenas por amor à verdade, só foram abalados na década de 1960 perante as pressões e as transformações a que a universidade foi sujeita. Mas, mesmo assim, diz-nos Santos (1989), ao nível abstracto, “a formulação dos objectivos manteve uma notável continuidade. Os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços” (p. 13).

Com a inserção da prestação de serviços como um fim da universidade, a fronteira entre esta e a sociedade começa a diluir-se contribuindo para a perda de identidade do ensino superior (Magalhães, 2004), já que, ajustando-se à procura, a educação superior diversificou-se cada vez mais e com isso nasceram outras estruturas e instituições que se inseriram no quadro do sistema de ensino superior. Recorrendo ao conceito de «classificação» de Basil Bernstein (1996) Magalhães argumenta que “a forte classificação que existia entre o ensino superior e a sociedade foi enfraquecida à medida que as pressões para trazer as instituições para o ‘mundo’ aumentavam” (2004, p. 372). Acrescenta ainda que a “relevância e a articulação com o mundo do trabalho

²⁰ Essencialmente, nos países centrais, como sublinha Santos (2008). No caso de Portugal e Espanha o grande desenvolvimento do Ensino Superior dá-se na década de 1970.

encontra-se crescentemente na base dos discursos sobre a questão, características que se tornadas em eixos hegemónicos de organização, em última análise (...), podem induzir a dissolução da identidade do ensino superior sob o peso da sua função económica” (Magalhães, 2004, p. 372).

Face às exigências colocadas à universidade neste período histórico, o conhecimento começa a reconfigurar-se e a aproximar-se, diríamos hoje, da conceptualização da sociedade enquanto economia do conhecimento. Como nota Kerr (1995), no prefácio do seu livro publicado em 1963, é do reconhecimento geral que o conhecimento, enquanto realidade básica, é o mais importante factor de crescimento económico e social. Como relatou o autor nessa altura:

Só agora nos estamos a aperceber que o produto invisível da universidade, o conhecimento, pode ser o elemento mais poderoso da nossa cultura, afectando a ascensão e a queda de profissões e até mesmo de classes sociais, de regiões e até mesmo de nações. (Kerr, 1995, p. xiv)

Por causa desta realidade fundamental a universidade tem sido chamada a produzir conhecimento como nunca antes o tinha sido, seja ele conhecimento com propósitos cívicos, nacionais, regionais ou até mesmo sem propósito nenhum já que quanto mais conhecimento houver melhor será para humanidade (Kerr, 1995, 2005). Deste modo, o ciclo da inovação tecnológica torna-se mais breve, em quase todas as áreas da produção e da sociedade (Santiago, 2005). E é esta nova realidade básica da sociedade que está a reformular a natureza e a qualidade das universidades, reflectindo-se no reconhecimento da utilidade da universidade para o crescimento económico, para a competição internacional e para o desenvolvimento político, social e cultural (Kerr, 1995, 2005).

Mas, não foi só o conceito «conhecimento» que se reconfigurou. Por inerência, também a definição de «pesquisa» sofreu alterações. Kogan (2005) alude a um estudo efectuado em 1969 por dois estudiosos americanos, Cronbach e Suppes, que desenvolveram o termo «indagação disciplinada» («disciplined inquiry»), o qual permite dar ênfase a diferentes tipos de conhecimento, podendo estes diferir entre grupos, consoante a área de referência do conhecimento. Como expõe Kogan (2005) a «indagação disciplinada» pode tomar várias formas:

- Investigação – descoberta e teste de novos conhecimentos. Ela pode variar da ciência de laboratório altamente técnico, para a

pesquisa com a função de sustentar memórias colectivas da cultura e da história das pessoas;

- Investigação e desenvolvimento (I&D) – aplicação e teste sistemático do uso do conhecimento;
- Sabedoria/erudição – reformulação e redefinição de conceitos e conhecimento existente. Esta é uma actividade frequentemente associada com a pesquisa, mas em algumas áreas pode ser a principal actividade;
- Outras formas de conhecimento – podem ser diferentes formas de I&D orientadas para fins distintos, como o desenvolvimento do currículo. Podem contribuir para soluções de problemas práticos, ajudando as autoridades públicas e a indústria a resolver problemas. Podem ser motivadas por uma crença em satisfazer a necessidade do conhecimento na construção social, política e económica, como também a curiosidade intelectual. Mas estas actividades só se observarem se se verificarem os critérios acima enunciados na demonstração lógica.

Esta ampliação na definição da procura do conhecimento contribui para a legitimação de um novo estilo de universidade²¹ (Kogan, 2005) moldando o actual «ethos» universitário através de um novo modelo de conhecimento que alguns autores designam de «ciência pós-académica» (Ziman, 1999 cf. Oliveira, 2000). Para Santos (2008) este novo estilo de universidade resulta da transição do «conhecimento universitário» para um «conhecimento pluriversitário» ou, como designa Gibbons e sua equipa (1994) resulta da transição do «modo 1 de produção de conhecimento» para o «modo 2 de produção de conhecimento».

Estes dois modelos apresentam leituras semelhantes na vinculação das transformações sociais aos modos de produção do conhecimento. Para Santos (2008) o modelo de «conhecimento universitário» produzido nas universidades ao longo do século XX, foi um conhecimento essencialmente disciplinar cuja autonomia conferiu um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às necessidades do quotidiano das sociedades. Contudo, nas últimas décadas ocorreram mudanças que destabilizaram este modelo de conhecimento e que apontam para a emergência de um modelo de «conhecimento pluriversitário». Este último caracteriza-se por ser um conhecimento contextual em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação

²¹ Para Santos (2008) ainda está por resolver ou superar a crise de legitimação que a universidade actualmente vive, já que a hegemonia que outrora viveu parece ser irremediável não só pela proliferação de outras instituições de ensino superior não universitário, como também pelo incremento da segmentação interna da rede de universidades, tanto a nível nacional, como a nível global.

que lhe pode ser dada²². Para Gibbons e equipa, segundo a síntese realizada por Estanque e Nunes (2003), o «modo 1 de produção de conhecimento» caracteriza-se por: determinação dos temas e orientações de investigação por interesses académicos, homogeneidade de lugares e actores, organização hierárquica e institucionalizada da actividade científica, centralidade da dimensão técnica e avaliação do conhecimento pelos pares, enquanto, que o «modo 2 de produção de conhecimento» se caracteriza pelos sistemas abertos de produção de conhecimentos, heterogeneidade dos conhecimentos envolvidos na investigação científica e no desenvolvimento tecnológico.

Aceitar este novo modelo de conhecimento que confere um novo «ethos» à universidade “significa reconhecer não só uma necessidade de recomposição dos tradicionais saberes académicos, como também a de uma mudança de identidade profissional dos docentes universitários” (Oliveira, 2000, p. 101) assim como mudanças nas condições e nos contextos de trabalho da profissão académica (Freidson, 1998).

Também Habermas (1993) analisou o caso específico da universidade alemã na década de 1960. Este autor refere que neste período surgiram três documentos reformadores, provenientes de três gerações e de perspectivas diferentes, que estavam no cerne do debate sobre o papel da universidade na sociedade alemã. Esses documentos são a reedição em 1961 do texto *A Ideia de Universidade*, de Jaspers, o livro de Helmut Schelsky, com o título *Solidão e Liberdade* e a versão final de um memorando da Liga dos Estudantes Socialistas Alemães, com o título *A Universidade na Democracia*, estes últimos dois textos publicados em 1963. Estes textos, centrais para a ideia de Universidade, deram origem à “polémica entre reformadores e defensores de um certo «status quo» tornado insustentável (...) a partir da falsa premissa segundo a qual a questão seria renovar a ideia de Universidade” (Habermas, 1993, p.38). Esta polémica pouco ou nada esclarecedora, segundo Habermas (1993), conduziu por sua vez à inesperada revolta estudantil que via nela a intenção de levar a cabo uma «reforma tecnocrática da universidade». Poder-se-á dizer que esta preocupação estudantil fundava-se no extraordinário impacto que a Teoria do Capital

²² A este processo de transição pelo qual a universidade está a passar Santos acrescenta outras duas causas:

- a falta de um projecto de país, que não sabe afirmar-se se não através do mal-estar, do defensismo e de paralisias. A Universidade só “sairá do túnel entre o passado e o futuro em que se encontra (...) [quando] for reconstruído o projecto do país (2008, p. 39);
- a proliferação das tecnologias de informação e comunicação na proliferação das fontes de informação e nas possibilidades de ensino–aprendizagem à distância.

Humano²³ estava a ter, tanto na literatura económica, como na acção política educacional, na década de 1960.

Esta teoria deu origem a uma concepção tecnicista do ensino e da organização da educação, passando a educação a ser vista como um pressuposto básico quer para o desenvolvimento económico, quer para o desenvolvimento individual do próprio sujeito, deslocando para este último os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional (Marginson, 1993). Assim, a juntar aos tradicionais factores de produção desenvolvidos pelas teorias neoclássicas da economia – a terra, o capital e o trabalho – juntou-se também a educação enquanto valor económico²⁴. Como refere Subirats (2001) numa “economia cada vez mais baseada no conhecimento, não é estranho que se veja a universidade como um activo estratégico e decisivo” (p.13).

Como consequência de tudo isto, Habermas (1993) refere que um novo passo foi dado na Alemanha em direcção à diferenciação de um sistema científico ao ser recomendado pelo Conselho para a Ciência Alemão a exigência de um maior controlo sistémico à autonomia das várias disciplinas e à diferenciação da investigação e do ensino. Assim, “passadas que foram as névoas da polémica sobre a universidade entretanto organizada como universidade de grupos, os olhares resignados deparam-se com uma paisagem universitária polarizada” (Habermas, 1993, p. 38).

Na década seguinte, 1970, pautada social e economicamente pela crise económica decorrente da desregulação do sistema monetário e do choque petrolífero que travou o ritmo de crescimento nos países centrais, a situação das universidades alterou-se significativamente. Neste período começa a evidenciar-se a “contradição entre a redução dos investimentos públicos e a intensificação da concorrência entre as empresas, assente na busca da inovação tecnológica e, portanto, no conhecimento técnico-científico (...) e na formação de uma mão-de-obra altamente qualificada”

²³ Esta teoria foi, na década de 1960, rapidamente incorporada nos programas de expansão educacional nos países membros da OCDE. Após um período de eclipse ressurgiu com uma nova força a partir de 1985 (Marginson, 1993).

²⁴ A análise e o aprofundamento da Teoria do Capital Humano não serve os objectivos da presente investigação, embora se considere incontornável para a compreensão da transformação pela qual a universidade está a passar. Neste sentido, remete-se e sugere-se ao leitor a consulta, entre outros, dos seguintes textos: Theodore W. Schultz (1963). *The Economic Values of Education*. New York: Columbia University Press; Gary S. Becker (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3ª ed). Chicago: University of Chicago Press; Simon Marginson (1993). Human capital theory. In S. Marginson (Ed.), *Education and Public Policy in Australia* (pp. 31-54). New York: Cambridge University Press; e, Samuel Bowles & Herbert Gintis (1975). The Problem with Human Capital Theory – A Marxian Critique. *The American Economic Review*, 65(2), 74-82.

(Santos, 2008, p. 24). A seguir a esta contradição muitas outras contradições foram surgindo, havendo duas que, na perspectiva de Santos, se podem apontar e contextualizar na década de 1990. Uma dessas contradições, diz-nos este autor, opõe a necessidade da existência de uma mão-de-obra altamente qualificada a uma explosão da oferta de emprego com a necessidade de baixíssimos níveis de qualificação. A outra contradição emerge, por um lado, da rigidez da formação universitária e, por outro, da volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado.

À primeira contradição os Estados responderam com a possibilidade de recrutar globalmente mão-de-obra qualificada e não qualificada; “predominantemente através da fuga de cérebros («brain drain») e da subcontratação («outsourcing») de serviços tecnicamente avançados, (...) e predominantemente através da deslocalização das empresas e também através da imigração, muitas vezes clandestina” (Santos, 2008, p. 24). Como consequência da disponibilidade global de mão-de-obra qualificada, o investimento na universidade pública dos países centrais baixou de prioridade e tornou-se mais selectivo em função das necessidades do mercado.

A segunda contradição foi contornada pela criação de sistemas não universitários de formação por módulos, encurtando os períodos de formação universitária, tornando a formação mais flexível e transversal pela educação permanente (Santos, 2008). A criação de sistemas de formação não universitários conduz a uma maior diversificação do tipo de instituições de ensino superior, levando Magalhães (2004) a defender que a educação superior:

já não é concebida a partir da ideia de universidade, enquanto corporação de académicos que produzem, preservam e difundem conhecimento como um fim em si mesmo. [Isto porque] O ensino superior está a tornar-se heterogéneo: educação pós-secundária, educação terciária, educação vocacional ou politécnica, etc. (p. 19)

Estas contradições traduzem-se, segundo Carrilho (1993), em três paradoxos centrais da universidade, os quais resultam do dilema entre a tradicional missão da universidade e a emergência de novas funções e missões que lhe são actualmente exigidas. Estes paradoxos são:

- a) os que resultam do que se instaura entre a massificação do sistema e as suas exigências elitistas;
- b) o que se manifesta entre as suas pretensões universalistas e o seu enraizamento local;
- c) o que surge entre a necessidade da sua missão e a contingência das suas formas e resultados.

Segundo este autor, a não ser que se tenha um critério muito claro do que constitui o ensino universitário:

os consensos são quase impossíveis e, quando ocorrem, [são] extraordinariamente precários” (p. 18) e “se da sua convergência não é de esperar uma nova ideia ordenadora da Universidade, é todavia muito possível que nela se encontrem os elementos e as formas das combinatórias que, no futuro reivindicarão ainda o nome de Universidade. (Carrilho, 1993, p. 20)

Procurando compreender o momento de transição pelo qual a universidade está actualmente a passar e que resulta de contradições e paradoxos no seio da própria universidade, Santos (1989, 2008) identifica três tipos de crise estruturais: a «crise de legitimação», a «crise de hegemonia» e a «crise institucional». Contudo, afirma que a «crise institucional» ganhou uma maior centralidade nos últimos dez anos por monopolizar mais atenção e propósitos reformistas (Santos, 2008).

Deste modo, Santos (2008) define a «crise de legitimação» como o resultado das contradições entre:

- a) a hierarquização dos saberes especializados através da restrição do acesso e a credenciação das competências;
- b) as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares.

A «crise de hegemonia» define-se como sendo o resultado das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. A incapacidade da universidade para desempenhar funções contraditórias conduziu o Estado e os agentes económicos a procurar, fora da universidade, meios alternativos para atingir esses objectivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entra numa crise de hegemonia.

A «crise institucional» define-se como sendo o resultado da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Santos (2008) refere que a «crise institucional» era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública pelo facto da sua autonomia científica e pedagógica assentar na dependência financeira do Estado. Este tipo de crise,

segundo ainda este autor, que se fez por indução por via da crise financeira²⁵, é um fenómeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado e apresenta argumentos diferentes consoante estejamos a falar de países com regimes ditatoriais, democráticos ou países que passaram de um regime ditatorial para um regime democrático nos últimos anos.

Assim, em países que nas últimas três décadas viveram ditaduras Santos (2008) apresenta duas razões para a crise:

- a) a de reduzir a autonomia da universidade até ao patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico;
- b) de pôr a universidade ao serviço de projectos modernizadores, autoritários, abrindo ao sector privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários. (Santos, 2008, p. 8)

Nos países democráticos a indução da crise institucional teve a ver com a imposição do neoliberalismo, sobretudo depois da década de 1980, como modelo global de capital. Nos países que passaram de ditadura a regimes democráticos, como é o caso de Portugal e Espanha:

a eliminação do controle político de autonomia foi frequentemente invocada para justificar a bondade da criação de um mercado de serviços universitários. Nestes países, a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Tratou-se de uma autonomia precária e até falsa: porque obrigou as universidades a procurar novas dependências bem mais onerosas que a dependência do Estado e porque a concessão de autonomia ficou sujeita a controles remotos estritamente calibrados pelos Ministérios das Finanças e da Educação. Assim, da passagem da ditadura para a democracia correram, por debaixo das manifestas rupturas, insuspeitadas continuidades. (Santos, 2008, p. 18-19)

Assim, e na sequência do desinvestimento por parte do Estado independentemente da sua localização no sistema mundo que favoreceu o argumento de que as debilidades institucionais da universidade eram insuperáveis e que a verdadeira alternativa estava na criação de um mercado universitário, a universidade “de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela

²⁵ Para o autor o facto de a crise institucional ter sido fortemente influenciada pela crise financeira, não significa que esta seja a sua única causa. A crise institucional é também o resultado dos efeitos das outras duas crises: a de hegemonia e a de legitimidade (Santos, 2008).

própria, gradualmente, num objecto de concorrência, ou seja, num mercado²⁶” (Santos, 2008, p. 25). Também as análises de Slaughter e Rhoades (2003) baseiam-se neste argumento referindo que a universidade, enquanto bem público, tem sido substituída por aquilo que designam de «capitalismo académico» o qual ameaça a liberdade e autonomia académica, substituindo esta pela propriedade intelectual onde o lucro e a dimensão privada são valorizados. Neste contexto, Magalhães (2004) propõe a existência de uma nova metanarrativa de legitimação para a universidade a que chama de «empresarialismo» assente numa lógica gerencialista.

Esta tendência já tinha sido identificada por Clark no livro *The Higher Education System: Academic Organisation in Cross-national Perspective*, publicado em 1983, onde sustentava que o ensino superior estava a mover-se do sistema académico oligárquico e do controlo do Estado para um sistema coordenado pelo mercado. Em grande medida, este interesse e conversão da universidade em mercado, deve-se muito – mas não exclusivamente – ao pensamento dos analistas financeiros que, sobretudo na década de 1990, começaram a chamar a atenção para o potencial que a educação tinha para se transformar num dos mais vibrantes mercados do século XXI, caracterizando o sistema universitário como “um mercado gigantesco, muito fragmentado, pouco produtivo, de baixo nível tecnológico mas com grande procura tecnológica, com um défice de gestão profissional e uma taxa de capitalização muito baixa” (Santos, 2008, p.26). Este processo de transformação da universidade num sistema coordenado pelo mercado, segundo Santos (2008), desvirtua e esvazia a universidade de qualquer preocupação humanista ou cultural transformando-a num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo, provocando a erosão radical do direito à educação. As ideias que presidem à expansão do mercado educacional são, por um lado, as tecnologias de informação e, por outro, a economia baseada no conhecimento. Por este motivo, para sobreviver as universidades têm elas próprias de se transformar por dentro “por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os

²⁶ A mercadorização da educação superior desenvolve-se, segundo Santos (2008), em duas fases. A primeira vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990 com a expansão e consolidação do mercado nacional universitário. A segunda fase inicia-se a partir do final da década de 1990 com a transnacionalização da educação superior. Embora, como nota este autor, a transnacionalização das trocas universitárias seja um processo antigo, visível desde o início nas universidades europeias medievais, trata-se de um fenómeno novo, na medida em que é exclusivamente mercantil (Santos, 2008, p. 20).

utilizadores consumidores” (Santos, 2008, p. 27). O papel aqui dos professores e investigadores das universidades, enquanto trabalhadores do conhecimento é fulcral.

Actualmente, e tomadas como instituições totais²⁷, as universidades estão obrigadas a atender aqueles para quem o interesse não é o avanço do conhecimento pelo conhecimento ou o recrutamento de elites, mas sim a aquisição de uma formação e preparação para um emprego melhor (Kogan, 2005). Assim tomadas como um todo, as universidades mudaram muito. A universidade não é mais “a organização única que já foi e a sua heterogeneidade torna ainda mais difícil identificar o que ela é” (Santos, 2008, p. 62). A maioria das instituições já não se encontra exclusiva e totalmente envolvida com o estabelecimento de verdades. A maioria, são instituições de serviço público destinado a atender as necessidades económicas e sociais para uma proporção maior da população, enquanto sustentam algumas das suas funções tradicionais. Neste contexto, Kogan (2005) sugere que o caminho ou modelo a seguir é o da multimodalidade social e académica, do qual os EUA é o melhor exemplo.

Kogan (2005) alerta que o sentido da palavra «missão» deverá ser entendido como uma construção social. Tal missão implica uma intenção e compromisso com o qual a universidade está obrigada a corresponder, sendo essa construção favorecida, sobretudo, pelos políticos e líderes de sistema. Contudo, este considera que a missão tradicional da universidade ainda permanece. Isto é, a criação e produção de conhecimento, a sua divulgação, bem como a criação de recursos humanos qualificados. Mas, no processo do seu desenvolvimento histórico têm emergido outras funções que contribuem para a sua recomposição ou ressignificação. É exigido à universidade que funcione de modo a contribuir para o aumento da igualdade e da mobilidade social através da criação de ferramentas que fomente a aprendizagem ao longo da vida (ou para a educação permanente de que falava Santos). Na base desta exigência encontra-se a premissa que as universidades, com a sua investigação e ensino, irão contribuir para o desenvolvimento económico e social das sociedades contemporâneas.

No entanto, mesmo no actual processo de reconfiguração e ressignificação da universidade o conceito de missão continua no campo da abstracção, aliás onde sempre

²⁷ Para Kerr (1995) a universidade deve ser entendida enquanto «mecanismo», em vez de «organismo» ou «instituição total», onde a instituição universitária é vista como um todo, em que o conjunto das suas partes está inextricavelmente ligado. Para este autor na universidade ocorre uma série de processos que produzem uma série de resultados distintos. É um mecanismo gerido por um conjunto de regras administrativas e alimentado por dinheiro, que considera a existência de áreas mais importantes do que outras.

esteve (Kogan, 2005). Isto porque a universidade não é apenas uma instituição é também uma ideia, não sendo por isso fácil criar e manter uma instituição com base numa «ideia» (Altbach, 2011). É importante ter presente que neste novo processo ainda em curso, poder-se-á estar a cometer um «erro crasso» sempre que se reflecte, debate e legisla sobre a «missão» da universidade, pois a “universidade não é uma máquina que sirva para realizar um objectivo determinado ou para produzir um determinado resultado, é uma forma de actividade humana” (Oakeshott, 1993, p. 22). Além do mais, não pode ser ignorado o papel relevante e fundamental que os professores e investigadores desempenham nas universidades e sem o qual não fará sentido qualquer «missão» que se possa atribuir à universidade. Como sublinha Kogan os professores são os “formadores de qualidade e os principais produtores e actores do conhecimento e, qualquer missão que não seja compatível com os melhores elementos da identidade académica será inútil” (2005, p. 92). A qualidade de qualquer universidade depende do conceito de identidade académica. O constituinte desta identidade é «o indivíduo distintivo» («distinctive individual») que tem uma história única, que se encontra enquadrado numa estrutura moral e conceptual específica e que se encontra identificado dentro de uma comunidade ou instituição definida pelos bens que alcançou (Henkel, 2000).

Para além da importância central da profissão académica no coração da universidade, Altbach (2011) identifica outros dois elementos fundamentais: os estudantes e o princípio de liberdade académica. Os estudantes são fundamentais na universidade na medida em que também eles têm um compromisso com o «ethos» académico e com as metas da universidade (é esperando um alto nível de desempenho por parte dos estudantes). A liberdade académica é também fundamental, na medida em que sem este princípio uma universidade não pode cumprir a sua missão, nem pode ser uma universidade de classe mundial («world-class university»). Como refere ainda este autor “o tradicional ideal de liberdade académica humboldtiano é a liberdade do pessoal docente e dos estudantes para perseguir o ensino, a pesquisa, a publicação e a expressão sem restrições” (Altbach, 2011, p. 16).

Santos (2008) também considera como sendo importante o aporte que os professores e investigadores podem dar ao rumo que a universidade pública poderá seguir. Este autor propõe algumas ideias-mestras para uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade, assentes naquilo que designa de

«globalização contra-hegemónica» e das quais fazem parte (enquanto protagonistas fundamentais) os professores e investigadores universitários. No caso da universidade²⁸, a globalização contra-hegemónica significa que:

as reformas nacionais da universidade pública devem reflectir um projecto de um país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemónica. (Santos, 2008, p. 41)

Este projecto de país deve “resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público” (Santos, 2008, p. 41-42). A globalização contra-hegemónica da universidade, enquanto bem público, é um projecto político exigente que para ganhar credibilidade terá de ultrapassar dois preconceitos contraditórios:

o de que a universidade só pode ser reformada pelos universitários e o que a universidade nunca se auto-reformará. Para isso, o projecto terá de ser sustentado por forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-lo. (Santos, 2008, p. 43)

Santos (2008) propõe então como protagonistas da reforma da universidade pública a «sociedade politicamente organizada» (grupos sociais e profissionais, sindicatos, movimentos sociais), a própria «universidade pública» (onde se enquadra a actuação de professores e investigadores), o «Estado nacional» e, só no caso dos Estados periféricos e semiperiféricos, o «capital nacional». Os princípios norteadores que devem conduzir a actuação destes protagonistas passam por:

- a) «enfrentar o novo pelo novo» através da promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e organização que apontem para a democratização do bem público universitário;
- b) «lutar pela definição da crise» saindo da sua posição defensiva – pois a reforma não é feita contra a universidade – e estabelecer um novo contrato educacional revendo os conceitos de crise de hegemonia e de legitimidade;
- c) «lutar pela definição de universidade» partindo do pressuposto que só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade;

²⁸ Santos (2000, 2001, 2008) refere-se à globalização contra-hegemónica como o único modo eficaz e alternativo para enfrentar a globalização neoliberal, aplicando-o a outras áreas da vida social.

- d) «reconquistar a legitimidade» em cinco áreas de acção que estão globalmente em risco: acesso, extensão, pesquisa-acção, ecologia dos saberes, universidade e escola pública;
- e) «criar uma nova institucionalidade»²⁹ que fortaleça a universidade pública num contexto da globalização neoliberal da educação, com vista a fortalecer a possibilidade de uma globalização alternativa em que a reforma institucional se deve centrar na reconquista da legitimidade. (Santos, 2008)

Neste contexto, o processo de transição pelo qual a universidade está a passar é um fenómeno mundial e, o que quer que a universidade venha a ser, será sempre “o resultado de interacções subtis e complexas entre eventos parcialmente históricos e adaptativos, respostas eficazes para mudar percepções públicas, expectativas e valores” (Fincher, 1993, p. 28), onde o aporte que os professores e investigadores podem dar ao rumo que a universidade pública poderá seguir é extremamente importante.

Neste processo de transição, a universidade e os académicos do século XXI têm pela frente importantes desafios a superar. Esses desafios decorrem de alguns fenómenos chave que Altbach (2011) identifica como sendo: a massificação do acesso à educação superior, o papel do sector privado e da privatização no ensino superior público, o debate sobre a educação superior como um bem público versus privado, a ascensão de países asiáticos como centros académicos, e, mais recentemente, a crise económica mundial e os seus efeitos sobre o ensino superior.

2. Profissão académica: pluralidade de uma profissão singular

Os estudos sobre a profissão académica realizados nos Estados Unidos, têm como precursor Logan Wilson que, em 1942, publicou o livro *The Academic Man*. Este estudo foi, muito provavelmente, a primeira análise detalhada relacionada especificamente com a profissão académica, tendo por base as ciências sociais. Este é um tema de estudo com maior tradição e expressão nos EUA do que na Europa (com excepção do Reino Unido), o que se pode verificar pela ausência de publicações sobre o assunto na Europa. Porém, esta realidade nas últimas décadas alterou-se, constatando-se

²⁹ As principais áreas para a criação de uma nova institucionalidade são: uma rede nacional de universidades públicas, democratização interna e externa, avaliação participativa (Santos, 2008).

uma maior proliferação de publicações, sobretudo nos últimos dois anos³⁰. O crescente interesse pelos estudos sobre a profissão académica na Europa reflecte, no entender de Musselin (2004, 2005) e de Pedró (2009), muito provavelmente, a intensificação dos processos de globalização do mercado de trabalho de topo e a construção de um verdadeiro Espaço de Educação Superior na Europa, cujo modelo a competir (e a adoptar) é o modelo de ensino superior americano³¹. Por outro lado, como relatam Fernández e Romero (2010), com todas as mudanças a ocorrer a nível de ensino superior, surge um extraordinário aumento do compromisso com o desenvolvimento profissional dos professores através do chamado movimento de standardização e pelo despertar do interesse pela profissionalização. Tudo isto conduziu a que nas últimas décadas a actividade docente e de investigação tenha motivado não só o interesse por parte dos especialistas em desenvolver estudos de investigação, como também se tenha configurado na agenda política como preocupação comum em analisar e conhecer melhor as complexas características do trabalho académico e apresentar alternativas viáveis para o melhoramento da qualidade no desempenho das ditas funções (Estévez & Martínez, 2011). Nas palavras de Brunner (2009, p. 623), nas últimas décadas, a profissão académica passa “de uma área menor (...) para uma área maior, em que a

³⁰ Estas publicações são, em grande parte, o resultado de programas de pesquisa em rede (um internacional e quatro europeus). Esses projectos são:

- CAP - The Changing Academic Profession é um estudo internacional comparativo que envolve 19 países e tem por objectivo analisar as mudanças experienciadas pela profissão académica em distintos contextos nacionais, considerando as diferenças e semelhanças entre países e entre tipos de instituição de ensino superior, temas e diferentes tipos de trabalho académico. Este estudo pretende ser um sucessor do primeiro inquérito internacional realizado sobre a profissão académica, em 1992, pela Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino nos Estados Unidos.
- Higher Education and Social Change (EuroHESC, 2009-2012), fundado pela European Science Foundation, financia 4 projectos:
 - TRUE – Transformation of Universities in Europe, liderado por Benedetto Lepori, da Università della Svizzera Italiana;
 - RHESI - Re-Structuring Higher Education and Scientific Innovation: The consequences of changes in authority relations for the direction and organisation of research, liderado por Uwe Schimank, da Universidade de Bremen;
 - EUROAC - The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges, liderado por Ulrich Teichler, da Universidade de Kassel;
 - CINHEKS Change in Networks, Higher Education and Knowledge Societies, liderado por Jussi Välimaa, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

³¹ O modelo americano é actualmente o modelo de referência para a Europa, quer do ponto de vista do desenvolvimento, quer do ponto de vista de inspiração da teoria económica: “o século XIX foi o século da mecânica, do aço e do caminho-de-ferro, o seu símbolo foi a máquina, o conceito a mecânica e os europeus pareciam ser os senhores do mundo. Por analogia, poderíamos dizer que o século XXI parece desenhar-se como o século da informática, das telecomunicações e da biotecnologia, o seu símbolo é o computador, o conceito a informação – «sociedade de informação» – e os americanos parecem ser os senhores do mundo” (Oliveira, 2000, p. 97).

autoridade, o trabalho e os valores dos académicos são analisados seja em perspectiva nacional, seja em perspectiva comparada”.

Os estudos sobre a profissão académica, enquanto fenómeno social, começam a desenvolver-se, embora ainda timidamente, a partir da década de 1960 nos EUA, como uma sub-especialidade de um campo de estudo mais abrangente (mas igualmente recente à época). Esse campo de estudos é a Educação Superior. Como dá conta Albacht (1977), o estudo da profissão académica inseriu-se gradualmente nos interesses de um grupo profissional que raramente voltava sobre si mesmo e sobre os seus colegas as suas ferramentas analíticas, por considerarem que o trabalho académico estava, de alguma forma, acima de análises críticas. O tempo destas reticências terminou quando novos desafios foram colocados à profissão. Esses desafios eram decorrentes de: a) um maior controlo administrativo; b) maiores exigências na prestação de contas («accountability»); c) envolvimento dos estudantes e administrativos em matérias que eram prerrogativas dos membros do corpo docente; e d) em alguns países se verificarem consideráveis reduções de despesas com pessoal e revelarem a necessidade urgente da própria profissão académica se entender a si mesma, contribuindo assim para uma avaliação mais realista sobre o papel desempenhado pelos académicos no contexto das universidades e da sociedade, por parte daqueles que têm cada vez mais poder sobre a academia (Altbach, 1977).

Dos estudos que entretanto foram surgindo, a centralidade da profissão académica no contexto da universidade foi sempre uma constante. Logan Wilson referiu, em 1942, que a profissão académica era a «peça central» na missão da universidade; para Burton R. Clark (1987), a profissão académica é «a profissão das profissões» e Harold Perkin (1969), um dos primeiros autores a escrever sobre o desenvolvimento histórico do ensino superior europeu, afirmou convictamente que a profissão académica era a «profissão-chave» («key profession») das profissões. Ou seja, a profissão académica forma um crescente número de indivíduos que conduzem diferentes profissões fora da academia: as suas ideias entram em diálogo com a economia e a política, com a cultura e a ordem social de muitas e variadas maneiras (Clark, 1987). Essa centralidade da profissão académica mantém-se nos dias de hoje, não obstante os processos de reconfiguração a que tem sido sujeita nas últimas décadas, quer em termos institucionais e organizacionais, quer em termos sociais. Isto levou Altbach (1977) a considerar que o papel dos académicos, enquanto personificação da

universidade, tivesse sido corroído, senão mesmo destruído. Mas, como afirma o mesmo autor num trabalho recente, os profissionais académicos continuam a ser uma peça central no funcionamento da universidade (Altbach, 2011). Porém, face aos desafios mais recentes com que se tem vindo a deparar, sobretudo a partir de 1980, perdeu o seu estatuto de «profissão-chave» (Santiago & Carvalho, 2011).

Definir a profissão académica não é uma tarefa fácil, porque o conjunto de papéis desempenhados pelos académicos é muito alargado. O conceito de profissão académica, enquanto problema sociológico, “constitui um universo vastíssimo e surpreendente a explorar, com uma diversidade inesgotável de formas e processos a registar e a procurar entender, num espaço de decifração das suas dinâmicas, de seus padrões, das suas implicações plurifacetadas e frequentemente inesperadas” (Costa, 2001, p. 141).

Tal como em qualquer outro conceito sociológico, a definição de «profissão académica» não é fixa nem fechada (Taylor, 1999; Williams, 2008). É um conceito em construção social, desigual e incompleto (Taylor, 1999). Há autores que falam na «nova profissão académica» (Carvalho, 2012; Nixon, 2001), enquanto outros consideram que a profissão académica não constitui uma verdadeira profissão (Enders, 1999, 2000; Piper, 1994), ou outros ainda que afirmam que não é uma profissão mas um estado (Neave & Rhoades, 1987). As bases desta discussão surgem no campo da «Sociologia das Profissões», na «Sociologia do Trabalho» ou «Sociologia do Conhecimento» (Friedson, 1984) devido às dificuldades que, em termos gerais, se encontram presentes na conceptualização do termo «profissão»³².

O questionamento do conceito de «profissão» surge na sequência das análises que conduzem ao entendimento da profissão como um processo em erosão (Freidson, 1984), desprofissionalização (Becher & Trowler, 2001) ou proletarização (Oppenheimer, 1973)³³. Isto porque a visão tradicional que concebia as profissões como

³² No presente trabalho não se aprofundará este debate. Contudo, tem-se consciência da sua existência e da sua importância enquanto problema sociológico de base para todas as profissões em geral. De qualquer forma, e seguindo a sugestão de Carvalho (2012) de que qualquer investigação que se faça sobre a profissão académica deve começar por reflectir sobre o conceito geral do que é uma «profissão», não se deixará de fazer uma muito breve incursão ao tema, em termos de enquadramento.

³³ Os estudos em torno do conceito «profissão» não tiveram, inicialmente, por parte dos países da Europa Ocidental – com a excepção do Reino Unido – uma grande atenção. Este panorama alterou-se, sobretudo a partir da década de 1990, pela ampliação da produção sociológica sobre as profissões em alguns dos contextos nacionais europeus. Segundo Gonçalves (2007) são várias as razões que ajudam a compreender esse desinteresse: “Em primeiro lugar, a contestação generalizada às teses funcionalistas pelos sociólogos europeus conduziu-os consequentemente a um afastamento da análise sociológica das profissões onde as

livres de qualquer forma hierárquica de controlo social pela auto-regulação sujeitas apenas a um controlo colegial informal, deixou de representar a profissão tornando-se muito distante da realidade (Friedson, 1984). Por um lado, porque o método informal de controlo social prevalecente entre os profissionais impedia que o controlo fosse exercido criteriosa e sistematicamente. Por outro lado, porque depois da segunda grande guerra³⁴, ocorreram uma série de acontecimentos políticos e económicos que conduziram ao desenvolvimento de novas formas de controlo social. No entanto, Friedson (1996) sugere que o conceito sociológico convencional de profissão continua a ser importante, pois fornece um meio prático de resposta nas ligações da profissão a diferentes dimensões sociais: conhecimento, discurso, disciplinas e campos sociais, económicos e políticos³⁵.

Na sequência desta problemática, a juntar à variável «controlo social», os estudiosos sobre o assunto introduziram na década de 1970 a dimensão de «poder» nas suas análises (Carvalho, 2012); duas décadas e meia mais tarde, Friedson (1996, 2001) propôs “um quadro de referência sistemático, derivado do estudo das profissões que relaciona conhecimento e discursos formais a instituições humanas” (1996, p. 1) conceptualizando a «profissão» através do termo «profissionalismo» vinculado ao princípio ocupacional. Para este autor, «profissionalismo» é um ideal-tipo que fornece “aos trabalhadores munidos de conhecimento os recursos através dos quais eles podem controlar o seu próprio trabalho, tornando-se, desse modo, aptos a criar e a aplicar aos assuntos humanos o discurso, a disciplina ou o campo particular sobre os quais têm jurisdição” (Friedson, 1996, p. 1), representando um método logicamente distinto da tradicional organização da divisão social do trabalho. Neste contexto, Friedson (2001) procura mostrar que o profissionalismo funciona como uma «terceira lógica» de organização do trabalho, ao juntar-se a outras duas formas: lógica do mercado e lógica burocrática.

mesmas eram predominantes. Em segundo, a hegemonia das investigações sobre a classe operária e o trabalho industrial em geral, em que pontificava o quadro teórico marxista, impossibilitou a emergência de outros temas sobre o mundo do trabalho, entre eles os dos grupos profissionais não ligados à indústria. Em terceiro, os obstáculos à transposição do quadro teórico funcionalista para os contextos nacionais da Europa continental” (pp. 186-187). Nas décadas mais recentes, estas razões desvaneceram-se e criou-se na Europa um espaço de reflexão sobre os grupos profissionais, emergindo novas conceptualizações sobre as profissões, que induzem a novos questionamentos sobre o fenómeno profissional.

³⁴ Tal como aconteceu em outras áreas científicas “os anos 60 representaram um divisor-de-águas intelectuais no estudo das profissões” (Friedson, 1998, p. 35).

³⁵ Friedson (1998) atribui a «paternidade» dos estudos sobre as profissões a Talcott Parsons.

Apesar do reequacionamento conceptual das profissões ter-se iniciado com palavras como «erosão», «desprofissionalização» ou «proletarização», Friedson tem uma visão positiva dos profissionais e do profissionalismo (Carvalho, 2012), porque apesar de a posição dos profissionais e a natureza das suas práticas ter-se alterado, considera que os elementos essenciais do profissionalismo se mantêm tomando apenas uma outra forma (Friedson, 1998) sendo o profissionalismo uma forma de prática contextualizada (Ball, 2005).

Segundo Carvalho (2012), nos últimos tempos este debate desdobra-se em duas linhas de pensamento. A primeira linha, defendida por analistas do pós-industrialismo, argumenta que a capacidade de uma profissão de se impor aumenta o poder desta em termos sociais e políticos. As palavras de ordem desta linha de pensamento são a desprofissionalização e a proletarização na sequência da desvalorização da importância dada aos profissionais, ao poder, ao «status» e à autonomia na sociedade³⁶. A segunda linha de pensamento remete para uma reflexão mais complexa e sistémica das profissões³⁷. Nesta perspectiva, o conceito de «sistema de profissões» é central. Cada uma das distintas profissões mantém um campo jurisdicional específico, sendo o conhecimento o primeiro e o mais importante recurso que as profissões usam umas contra as outras. Esta linha de pensamento também concebe as profissões como sendo heterogéneas e propensas a mudanças por força de pressões internas e externas (Carvalho, 2012).

Esta segunda linha de pensamento traz-nos de volta ao ponto inicial. Ou seja, ao conceito de profissão académica. Como apontam os estudiosos da profissão académica, esta é uma profissão altamente diferenciada e hierarquizada (Altbach, 1977; Pedró, 2009) a trabalhar numa instituição complexa, como é a universidade (Altbach, 1977). Como tal, para ser compreendida deve ter um mínimo de entendimento partilhado, de modo a permitir a um referente ser «discriminado no mundo empírico» (Freidson, 1986). Como ponto de partida registamos a nota tomada por Altbach em 1977, ao afirmar que embora existam inúmeras diferenças de país para país, as

³⁶36 A reflexão de Teresa Carvalho é baseada nos seguintes textos:

- Martin Oppenheimer (1973). The Proletarianisation of the Professional. *Sociological Review Monographs*, 20, 213-277;
- Robert E. Hall (1975). *Occupations and the Social Structure*. Princeton: Prentice-Hall;
- Daniel Bell (1976). *Vers la Société Post-Industrielle*. Paris: Laffont;
- Charles Derber (1983). Ideological and post-industrial labor. *Theory and Society*, 12, 281-308.

³⁷ Esta segunda perspectiva a autora baseia-se no texto de Andrew Abbott (1988). *The System of professions. An essay on the division of expert labour*. London: The University of Chicago Press.

universidades partilham uma história comum e muitos dos problemas enfrentados pela profissão académica são semelhantes. Partiremos então na procura destes elementos comuns, seguindo o princípio de que a profissão académica deve ser compreendida como um conceito histórico e não como um conceito genérico (Friedson, 1998).

Williams (2008), num texto onde descreve o panorama socio-histórico do aparecimento da universidade e do papel ocupacional do académico, refere duas responsabilidades distintas associadas com o papel do académico: o ensino e a investigação no contexto universitário. Estas duas responsabilidades são amplamente partilhadas pelos estudiosos sobre o assunto. Este ideal, como sublinha Sousa (2010), é deveras importante, uma vez que a investigação e a educação estão relacionadas inter-dependentemente e de modo dialéctico e parece constituir “a ‘natureza’ (ou parte dela) de algo que une os ‘académicos’”: o conhecimento (Sousa, 2010, p. 154). Diz-nos esta autora que o conhecimento é o elemento comum às duas tarefas.

De acordo com Fairweather (2002), entre as crenças mais antigas sustentadas por muitos académicos e administradores acerca da natureza e produtividade do trabalho académico encontra-se a ideia:

- a) que o ensino, a investigação e o serviço são actividades em que o académico se vê envolvido de alguma forma;
- b) que o ensino e a investigação se reforçam mutuamente;
- c) que os académicos podem ser produtivos simultaneamente no ensino e na investigação.

Mas se o ensino sempre esteve associado à profissão académica³⁸, o mesmo não se pode dizer em relação à investigação. Entre o século XVI e o século XIX a «ciência» era produzida fora das universidades, sendo que os «cientistas» também viviam e investigavam fora delas (Magalhães, 2004). A investigação é um conceito da modernidade relacionado com o ideal da universidade alemã assente nos princípios da liberdade de ensinar («*lehrfreiheit*») e na liberdade de aprender («*lernfreiheit*»), os quais por sua vez consagram a grande autonomia e liberdade académica na universidade (Altbach, 2011).

Com base neste ideal alemão, os membros da comunidade académica passam a ser, pelo menos na Europa, considerados funcionários públicos de grande prestígio social e estabilidade profissional. A estrutura da profissão académica estava (e está)

³⁸ A profissão académica tem origem na universidade medieval assente na partilha de uma identidade comum e de uma mutualidade de interesses (Wagoner & Kellams, 1992 cf. Sousa, 2010).

hierarquicamente organizada segundo o sistema de cátedra. Nos EUA a profissão académica apresenta uma configuração diferente, embora também ela hierarquizada e assente nos mesmos princípios do ideal alemão de universidade. Aí, a organização da profissão académica é mais democrática através da utilização do sistema baseado na disciplina departamental (Altbach, 2011).

No entanto, mesmo com estas e outras reconhecidas diferenças entre os países é esperado que os académicos realizem a(s) mesma(s) tarefa(s): ensinar e pesquisar. Como tal, a docência e a investigação não podem ser pensadas separadamente, apesar de Altbach (2011) considerar que tal possa parecer impraticável pelo facto de estas duas funções apresentarem estatutos bem distintos e valorizações sociais muito diferentes, com um maior «status» conferido à investigação em relação à docência. Além disso, o envolvimento e dedicação dos académicos em relação à docência e à investigação, bem como à forma como estas duas actividades se relacionam, pode ser distinta e variar segundo a instituição e a afiliação a uma área disciplinar (Clark, 1987), ou até mesmo segundo a etapa da carreira profissional de cada um dos indivíduos (Nenniger & García, 2011).

Na tradição europeia o conceito de profissão académica só mais recentemente tem surgido na literatura sobre o assunto. Os académicos europeus são considerados, como já se referiu, funcionários públicos, contemplados na lei com responsabilidades de docência e de investigação. Nos EUA os professores de ensino superior operam com maior liberdade no mercado de trabalho em relação à maioria dos países europeus, onde a profissão académica tem mais regulação e onde um professor é equiparado a um funcionário público. Ainda assim, com o exercício desta profissão, as tarefas associadas parecem ser globalmente homogéneas já que, no quadro das suas funções de docente e de investigador cabe a um académico:

- a) ensinar um número de cursos;
- b) desenhar projectos de pesquisa capazes de atrair fundos externos;
- c) disseminar os resultados de pesquisa, tanto dentro da academia, como na sociedade;
- d) atrair estudantes pós-graduados;
- e) participar na gestão da administração em diferentes níveis;
- f) fazer parte do ciclo de avaliação de pares (Pedró, 2009).

Esta síntese de Pedró (2009) introduz uma outra função ou tarefa que cada vez mais é exigida aos académicos, ou seja, a participação na gestão e na administração

institucional. As tarefas relacionadas com a gestão institucional sempre fizeram parte das funções atribuídas a estes profissionais. No entanto, esta tarefa era apenas desenvolvida por aqueles que tinham interesse e vocação individual, oferecendo a quem a desenvolvia um certo estatuto social e profissional. Nos tempos actuais, essa tarefa é cada vez mais exigida aos profissionais académicos.

É num jogo de equilíbrio entre estas três funções (ensino, investigação e gestão) que a profissão académica internamente produz e reflecte uma grande variedade de perfis constituindo-se como uma profissão extremamente diferenciada. A este jogo de equilíbrio junta-se uma outra variável que tem igualmente a sua origem no ideal alemão de universidade: o conceito de liberdade académica. Esta doutrina é a bandeira utilizada pelos académicos no sentido de convencerem os outros e a si próprios que não são meros funcionários, mas membros privilegiados de uma comunidade profissional virtualmente independente (Clark, 1987) que, no processo de produção de conhecimento, requer uma considerável liberdade para ensinar e para investigar numa lógica de saber desinteressado. Para Altbach (2011), o elemento chave da liberdade académica é o conceito de indagação aberta («open inquiry») sendo este um valor fundamental para o sucesso da missão da universidade no seu relacionamento com a sociedade através dos serviços prestados.

A par destes elementos comuns à profissão académica – ensino, investigação e gestão (unidos pelo conhecimento como elemento comum – sobretudo no ensino e investigação) – a profissão académica é configurada a partir de distintos contextos sociais.

Clark (1987) identifica três desses contextos, os quais considera básicos e (acrescentamos nós) incontornáveis para a compreensão da profissão académica. Esses contextos são em primeiro lugar o contexto nacional, em segundo lugar o contexto disciplinar e em terceiro lugar o contexto institucional. Para este autor, ignorar estes contextos primários é cair em declarações enganosas acerca do «homem académico», a saber: acreditar na existência de um tipo universal de profissão académica que é comum a todas as nações, que a profissão é essencialmente desenvolvida de igual modo nas diferentes disciplinas e que os académicos têm culturas similares nos distintos tipos de instituição do ensino superior. Como refere ainda este autor:

entre as nações encontramos profundas diferenças nas convicções e conduta dos académicos, mas também similaridades subtis. Através das disciplinas

observamos subculturas que são mundo à parte, mas também valores que os unem. Entre as instituições encontramos submundos que oferecem condições diversas de trabalho, formas opostas de autoridade, convicções dissimilares, mas que continuam a partilhar uma identidade ocupacional. (Clark, 1987, p. 372)

Estes três contextos são, segundo este autor, os principais eixos de diferenciação («major axes of differentiation») da profissão académica, moldando e condicionando cada um dos quais, os restantes.

Reportando-se ao contexto da Europa Ocidental, Neave e Rhoads (1987) consideram que a «organização interna» e a «natureza nacional» são as duas características decisivas na configuração da profissão académica neste continente.

A primeira característica está relacionada com a existência de um fosso que contribui para uma maior fragmentação da profissão académica na Europa Ocidental do que nos EUA e no Reino Unido. Esse fosso é o que separa os académicos juniores dos académicos seniores. Contudo, referem estes autores, tal observação não é a base de uma organização em separado. Isto é, não gera grupos polarizados de académicos que, separadamente, representam os seus interesses dentro ou fora da academia. É antes uma falha atribuída à estrutura organizacional da profissão, inerentemente hierárquica, com potenciais divisões de interesses entre os académicos de diferentes categorias profissionais, baseada no sistema de protecção no qual, os académicos em início de carreira permanecem altamente dependentes dos catedráticos, tanto para admissão, como também para progressão na carreira. Associada à explosão demográfica da década de 1960 e às demandas da universidade, esta tensão intensificou-se, sublinhando a segmentação da profissão académica em duas vias:

- por um lado, aumenta a carga horária de ensino para os não professores;
- por outro lado, desequilibra a ecologia académica pelo aumento do número de não professores e crescimento de afluência de estudantes. (Neave & Rhoads, 1987)

Os catedráticos continuam a exercer poder e influência, mas a expansão das categorias profissionais mais baixas colocou uma maior pressão nas suas redes de protecção e na moldagem das expectativas dos jovens académicos. Isto porque as categorias mais baixas expandiram-se mais rapidamente do que os postos profissionais estáveis a que estes jovens aspiravam. Isto fez surgir uma nova subclasse não

profissional paralela à carreira académica (Carvalho & Santiago, 2008) que começou a assumir um «status» mais permanente, desenraizando e substituindo o corpo docente por novas unidades básicas de organização. Tais tensões contribuíram para a configuração do curso da mudança no interior das universidades, criando oposições internas no seio da academia (Neave & Rhoads, 1987). Porém, esta oposição ou divisão verifica-se apenas quando a agenda envolve a distribuição de privilégios e poderes internos, pois quando estão em jogo questões que envolvam o lugar, privilégios, propostas e missão da academia na sociedade – e pela extensão universitária – os diferentes elementos da academia cooperaram solidariamente e muito rapidamente ultrapassam conflitos anteriores (Neave & Rhoads, 1987).

Uma outra característica da academia na Europa Ocidental apontada por Neave e Rhoads (1987) é que esta não é uma profissão, “é um estado, cujo poder, os privilégios e condições de emprego são protegidos pela lei constitucional ou administrativa” (p. 213). Como refere Carvalho (2012), mais do que qualquer outro grupo profissional, as relações de poder que a profissão académica mantém com o Estado constitui o principal pilar de defesa do seu poder simbólico e material na sociedade, conferindo a este relacionamento (entre a profissão académica e o Estado) um carácter específico e único. Como tal, a profissão académica está directamente ligada ao Estado e é distintamente nacional na sua orientação.

Perante o exposto, tem sido associada à natureza moderna da profissão académica uma variedade de disciplinas e de profissões (Clark, 1987) – sendo apelidada por diversos autores de profissão heterogénea, dividida por orientação disciplinar, pontos de vista metodológico, departamentos, faculdades e, muitas vezes, pelas políticas, apresentando por isso um retrato variado (Altbach, 1977), ou um «patchwork» ligado por linhas de afiliação que tricotadas juntas desvendam padrões da profissão (Clark, 1987). De facto, a profissão académica abrange não só uma grande diversidade de áreas do conhecimento, representada pelos seus respectivos interesses e poderes, mas também a forma como os académicos privilegiam a docência e/ou a investigação, o tipo de carreira e de contratos.

No final da década de 1990 o enfoque sobre a problemática da profissão académica incide nos estudos em torno do estatuto e das funções da profissão e no seu respectivo potencial e vulnerabilidade, tendo sempre como medida a comparação internacional (Enders & Teichler, 1997). A vulnerabilidade que alguns autores atribuem

à profissão académica (Beck & Young, 2005; Rowland, 2002) decorre dos desafios que a universidade, em particular, e o ensino superior, em geral, atravessam na sequência das mudanças sócio económicas verificadas em todo o mundo. Mercantilizada, virtualizada, globalizada e pós-modernizada eram (e são) os adjectivos usados para caracterizar a profissão académica, situando-a na encruzilhada de um futuro incerto (Welch, 1997). Os factores de mudança que elencam esse futuro incerto são os seguintes:

- transição de um sistema elitista para um ensino superior de massa, conduzindo ao aumento da competitividade entre instituições e ao aumento da credenciação;
- recuo de provimento do Estado dando origem ao dilema de orçamento limitado para um maior numero de estudantes. Muitos sistemas recorreram ao sector privado. O impacto na profissão académica tomou a forma de expressão «fazer mais com menos» e fez-se sentir na pressão sobre os salários e as condições académicas, na medida em que o crescimento do número de funcionários académicos não manteve o ritmo do aumento do número de estudantes;
- substituição do valor de bem público pelo bem privado ou bem económico no ensino superior, colocando nos académicos uma pressão crescente: para um maior envolvimento em parcerias com a indústria; para pôr em marcha o seu recorde de consultorias; para angariar um maior número de estudantes internacionais; e, para se tornarem mais independentes do financiamento central, assegurando a maior parte do orçamento a partir de fontes externas. (Welch, 1997)

Decorrentes destas mudanças as pressões sentidas pelos académicos como emergentes no decurso daqueles anos estão actualmente consolidadas. E são representadas pelo referencial economicista de «benchmark» que se configura mais desafiador aos académicos da área das ciências sociais e humanas do que aos académicos das ciências naturais (Welch, 1997, Santiago & Carvalho, 2011). Com estas mudanças, o acentuado protagonismo que a expressão «competition-based reforms» enquanto enquadramento político do referencial economicista de «benchmark» (Lubienski, 2005; Torres, 2006), assume actualmente no quadro da sociedade do conhecimento e no campo da educação superior, constitui um importante indicador de mudanças substantivas que estão na base de múltiplas reconfigurações (quer institucionais, quer profissionais) que, no seu conjunto, apontam para a redobrada importância da quantificação como dimensão primordial para o alcance da qualidade e excelência académica nas instituições de ensino superior. Esta nova terminologia tem

subjacente a preocupação com a rentabilização da diversidade de práticas profissionais dos académicos. Essa diversidade é entendida (e criticada) como geradora de problemas, não só ao nível da própria qualidade da educação como também ao nível do controlo e da racionalização dos custos. Neste contexto, estas reformas ameaçam a ciência tradicional e induzem a substituição da avaliação por pares pelo controlo da qualidade e pela cultura de performance (Santiago & Carvalho, 2011). Assim, com este novo posicionamento político, verifica-se uma enorme obsessão pela eficácia e eficiência dos recursos e investimentos em educação, orientada segundo objectivos precisos e contáveis (Lima, 2007) com base em estimativas probabilísticas de custo/benefício. Estes instrumentos contáveis, usando a terminologia de Lima (2007), constituem hoje uma ferramenta indispensável para a implementação de novas formas de gestão académica, designada por uns de novo managerialismo público (Barroso *et al.*, 2007; Magalhães, 2004), por outros de gerencialismo (Lima, 1997) ou, por outros ainda, de managerialismo (Santiago, 2005). Isto conduz à passagem de uma episteme assente na tradição humanista da universidade para uma episteme assente na orientação utilitária da universidade sediada no conceito de eficiência (Croché, 2008). A este respeito, Santiago e Carvalho (2011), tomando como exemplo o caso português, apresentam como hipótese o facto de o managerialismo ter alterado substancialmente as condições institucionais e epistemológicas na produção académica, afectando a autonomia profissional e o controlo dos académicos sobre a natureza e a forma como o conhecimento é produzido e difundido.

Segundo estes autores, a construção social e institucional da profissão académica tem por base “a simbiose entre a organização humboldtiana da universidade e o sistema ideológico e normativo de crenças sociais e epistemológicas sobre a ciência” (p. 406) e a “versão colegial do regime burocrático, que permitia a regulação e controle dos processos de tomada de decisão institucional pelos profissionais” (Santiago & Carvalho, 2011, p. 407). Estes elementos constituem, na sua interligação, “a formalização de um corpo específico de conhecimento e técnicas que permitiram criar as bases do poder discricionário dos profissionais e materializar o seu controle sobre a organização e a divisão do trabalho académico” (p. 407). Apesar de, como vimos anteriormente, a partir do final da década de 1990 estas bases terem passado a ser sujeitas a um forte exame crítico, sobretudo por factores exógenos à produção do conhecimento assentes na nova direcção política (baseada na competição e nas novas

formas de gestão académica de pendor managerialista), “os ‘arquétipos’ profissionais e humboldtianos/mertonianos continuam a ocupar um lugar relevante no discurso sobre a ciência e a sua produção” (Santiago & Carvalho, 2011, p. 423). Neste sentido, estes autores lançam a seguinte dúvida: até que ponto a interconexão discursiva entre mercado/managerialismo e as finalidades utilitárias e económicas do conhecimento constituem um factor de enfraquecimento ou de desprofissionalização dos académicos? Não tendo a intenção nem a pretensão de responder a esta complexa questão, espera-se, no entanto, que este estudo possa contribuir com algumas pistas de modo a ajudar à compreensão e discussão do que aqui está em causa³⁹.

Sendo a docência, como se referiu, uma das funções amplamente reconhecidas no trabalho académico, a análise do contexto pedagógico é incontornável, apesar de, como lembra Amado (2010), a produção científica resultante da reflexão sobre os princípios e práticas pedagógicas universitárias não ser abundante. Segundo este autor, as preocupações pedagógicas neste nível de ensino têm sido colocadas em segundo plano, uma vez que o que é valorizado é que o professor seja um especialista, limitando-se a expor o seu conhecimento e a sua experiência sobre a sua área de pesquisa. Mas, perante as transformações sociais, económicas e políticas ocorridas nas últimas décadas, e por via da alteração do paradigma de ensino enunciado na Declaração de Bolonha (focando o processo de aprendizagem no aluno e não na transmissão de conhecimento do professor), as antigas tradições pedagógicas estão sob desafio. Como se acabou de referir, uma das principais mudanças encontra-se na ideia de aprendizagem autónoma do estudante, onde o aluno é o principal responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Amado (2010), tal concepção implica certas mudanças:

- a) na planificação de todo um curso e das respectivas unidades visando a formação de competências;
- b) nos métodos activos de ensino e na avaliação formativa;
- c) na criação de oportunidades para que o professor transmita um «feedback» tanto quanto possível individualizado aos alunos.

Este novo contexto «obriga» a que todos os docentes repensem as suas práticas pedagógicas na gestão das suas «unidades curriculares». Desde logo, ensinar a investigar. A par desta alteração de paradigma identifica-se outro desafio decorrente do

³⁹ A partir da análise aos contextos onde se desenrola a actuação profissional dos académicos, pois as lógicas que neles influem podem favorecer a compreensão de velhas e novas formas de agir deste grupo profissional e, deste modo, contribuir para identificar tendências e padrões sociológicos na profissão académica.

desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação que, para além de permitirem novas formas de publicação e de interacção entre os académicos, permitem também novas formas de relacionamento entre o professor e o aluno, redefinindo o espaço pedagógico. Segundo Welch (1997), uma dessas novas formas de relacionamento tem a ver com a transformação do papel do espaço físico, que tem sido uma característica central na universidade tradicional. Segundo este autor, o espaço físico tem vindo a ser substituído pelo espaço virtual. Por outro lado ainda, com a pressão pela procura de certificação graduada, o ensino foi entregue a estudantes com pós-graduação. Neste sentido, e parafraseando Welch (1997, p. 300), “isso pressagia mudanças fundamentais nos modos de pedagogia no ensino superior”.

O contexto no qual se desenvolve a investigação também tem sofrido alterações por via das pressões externas que exigem a organização da pesquisa de acordo com a «hipotética lógica de mercado» (Santiago, 2005), em torno de um conhecimento novo e rapidamente aplicável, tornando o ciclo da inovação tecnológica cada vez mais breve, em todas as áreas de produção e da sociedade. Esta situação conduz à transformação do contexto de produção de conhecimento em dois caminhos distintos mas interligados. Por um lado, emerge a necessidade dos académicos fazerem corresponder a pesquisa que se desenvolve nos centros de investigação com a agenda política nacional e internacional, para, deste modo, obterem apoios financeiros que lhes permitam prosseguir as suas pesquisas, colmatando assim o recuo de provimento do Estado. Por outro lado, assiste-se em todo o mundo a uma pressão cada vez maior para que os académicos publiquem um maior número de trabalhos, especialmente em revistas de língua inglesa e de circulação internacional com «impact factor». Isto porque a investigação medida, por artigos e livros publicados, entre outros indicadores, é recompensada com a promoção ou manutenção do posto de trabalho. Esta perspectiva enquadra-se na cultura de «publicar ou perecer» que já Wilson havia referido em 1942, embora sem o significado e a projecção actual. Como referem Altbach e Rapple:

Sem dúvida, a ainda vibrante síndrome do «publique ou pereça» deve receber parte da culpa. Cada vez mais, as universidades exigem um número crescente de publicações como critério para promoção, aumento de salário e até a garantia de estabilidade no emprego. Além disso, aumentou a pressão pela publicação de artigos em revistas de língua inglesa, mesmo para os académicos de ambientes universitários que não empregam o inglês. Um número demasiadamente grande de instituições académicas – cuja maioria tem como foco principal o ensino – insiste em que os membros do seu corpo docente publiquem

trabalhos. Seus administradores crêem que isso vai melhorar o seu posicionamento nos rankings. (2012, p. 59)

A este respeito Altbach e Rapple (2012) consideram que o século XXI apresenta um importante paradoxo: por um lado, é cada vez mais difícil publicar um trabalho numa revista académica de alto nível; por outro lado, ter um trabalho publicado em alguma revista é hoje mais fácil do que nunca. Isto deve-se ao facto de proliferarem em todo mundo um significativo número de revistas científicas, muitas delas «falsas e sem qualidade», que vêm neste mercado uma importante fonte de lucro, trazendo a anarquia para a comunicação do conhecimento nos meios académicos e criando sérios problemas para os professores e investigadores num momento em que a concorrência é cada vez mais acérrima. Segundo estes autores, a solução será uma “boa dose de diálogo e, provavelmente, importantes mudanças na maneira pela qual o conhecimento é difundido e o trabalho de pesquisa é recompensado” (p.61).

Estes dois caminhos – a correspondência da pesquisa com a agenda política e a pressão para uma maior publicação – podem conduzir à perda da autonomia e da liberdade académica (valores fundamentais na profissão académica) pela quebra de autonomia e controlo sobre o que se investiga. Segundo Marginson (2000), essas tendências resultam do seguinte:

- uso de práticas managerialistas («managerial approach to the administration») – crescente número e importância do papel de administradores profissionais, gerentes e pessoal técnico em vez de pessoal académico;
- tendência de gestão centralizada na pesquisa com o enfraquecimento parcial da identidade disciplinar departamental;
- quebra de estruturas disciplinares e a criação de faculdades (sem base departamental) para fins de ensino ou de centros temporários de pesquisa ou de projetos;
- managerialismo da pesquisa submetido a sistemas de avaliação de desempenho para distribuição de recursos.

Esta é uma tendência verificada em todo o mundo pelo impacto que a pressão e a dimensão global e internacional têm sobre o trabalho desenvolvido pelos académicos. Como refere Marginson (2000), este é um processo que começou fora das instituições de ensino superior, motivo pelo qual levou algum tempo a ser sentido no dia-a-dia das práticas académicas. Neste contexto, o «santuário interno» do trabalho docente não está a salvo do processo de mudança organizacional, sendo “cada vez mais difícil escapar da dimensão global (...) [e] manter uma prática académica confiável, que não seja

internacionalmente competitiva” (Marginson, 2000, p.26). Mas, embora os actuais contextos de trabalho da profissão académica sejam marcados e caracterizados pela forte competitividade global, este é um grupo que não tem de competir no seu campo jurisdicional de actuação profissional (Carvalho, 2012), motivo pelo qual os académicos ainda mantêm o monopólio do processo de credenciação (Perkin, 1987; Slaughter & Leslie, 1997), tendo perdido, contudo, o monopólio enquanto principal agente de ciência.

O exercício da profissão académica pode desenvolver-se em distintos contextos institucionais da educação pós-secundária – universidades, politécnicos, institutos de formação de professores, instituições tecnológicas, «colleges», porém o topo institucional da profissão é a universidade. É aqui que geralmente se estabelecem os papéis e padrões sociais que servem de modelo profissional – ainda que em alguns países possa representar uma minoria no conjunto da comunidade académica – e, de entre as universidades, as universidades de pesquisa são os «navios-almirante» («flagships») de toda a educação superior (Altbach, 2011). Tal situação tem implicações directas nas condições e nos contextos de trabalho dos académicos. Assim, os académicos que trabalham em contexto universitário “produzem a maior parte da pesquisa importante (...). Deste modo, as suas orientações e perspectivas têm considerável influência sobre a profissão académica como um todo. Eles são, na verdade, uma raça rara e especial” (Altbach, 2011, p. 20).

Este tipo especial de académico apresenta, segundo Altbach (2011), as seguintes características:

- possui o grau de doutor, geralmente obtido nas melhores universidades dos seus países de origem ou no exterior;
- é ao mesmo tempo competitivo e colaborativo;
- está imbuído do desejo de contribuir para a ciência e erudição, tanto para avançar no seu campo de pesquisa, como para construir uma carreira e reputação;
- contribui, de longe, com uma maior quantidade de artigos e livros de pesquisa científica, tendo taxas de publicação muito acima da média dos restantes membros da profissão académica;
- desempenha funções a tempo inteiro, com estabilidade na profissão e pago com salário adequado (ou até elevando em alguns países);
- em comparação com os seus pares é um académico privilegiado;
- goza de condições de emprego que lhe permitem fazer o seu melhor trabalho;
- normalmente tem modestas responsabilidades de ensino – em muitos países em vias de desenvolvimento, onde as atribuições do

ensino são maiores, o compromisso com a investigação e a produtividade tende a ser menor;

- tende a ter consciência e mobilidade internacional, trabalhando cada vez mais em colaboração com colegas de diferentes países onde as condições de trabalho, salários e instalações são as melhores. Esta situação contribui para uma «fuga de cérebros»;
- em anos recentes, desempenha por vezes funções em mais de um país;
- é cosmopolita nos seus interesses e atividades;
- os laços profissionais tendem a ser com colegas da sua disciplina, de todo o mundo, em vez de ser com colegas da sua universidade;
- participa diretamente em redes de conhecimento mundial – em congressos científicos, trabalhando em conjunto com colegas no exterior, e estando envolvido activamente na comunicação científica transfronteiriça;
- por causa da sua visibilidade científica, tem muitas vezes maiores oportunidades de mobilidade.

Por tudo isto, a profissão académica configura-se como sendo «muitas coisas» em vez de «uma» (Clark, 1987) sendo considerada uma «singularidade entre as profissões» (Clark, 1987), um «tipo particular de profissão» (Grediaga, 2001) ou uma «raça rara e especial» (Altbach, 2011). A profissão académica é «plural e diversificada» (Becher & Trowler, 2001) não tanto pelas funções que exerce e que lhe são amplamente reconhecidas (docência, investigação e gestão), mas mais pelas múltiplas configurações que pode apresentar no quadro de uma matriz com muitas variáveis. Como refere Carvalho (2012), “cada um [dos académicos] mantém ideias distintas sobre academia, o Estado e sociedade e é assim envolvido na construção de diferentes normativos e identidades profissionais” (p. 333).

CAPÍTULO II – A Reforma Universitária em Portugal e Espanha e a Construção do Espaço Europeu de Educação Superior

Este capítulo é dedicado à análise das políticas educativas que Portugal e Espanha adoptaram no quadro da estratégia da modernização dos seus sistemas de educação superior, na prossecução da construção de um Espaço Europeu de Educação Superior.

Sendo o contexto nacional um dos eixos de diferenciação na configuração da profissão académica, iniciaremos a análise deste capítulo com a contextualização de Portugal e Espanha no quadro do Sistema Mundial Moderno, uma vez que as estratégias de modernização que ambos os países delinearam, para se reposicionarem neste sistema, moldam por inerência as próprias estratégias profissionais e institucionais das universidades no quadro de uma sociedade do conhecimento cada vez mais competitiva, referindo-se que, nos tempos actuais, e no quadro da teoria da mobilidade, vive-se um período que pode conduzir (ou não) a uma nova reestruturação do mapa do sistema mundial moderno no sentido da promoção ou despromoção dos Estados, a qual afectará sem dúvida os sistemas de educação superior.

Segue-se a análise com um ponto dedicado à compreensão dos novos modos de governação, referindo que estes seguem a tendência mundial de governação comumente designada por «novo managerialismo» que, aplicada à educação, decorre da combinação de formas (Estado, mercado, comunidade, agregado familiar), existentes ou dominantes, através das quais são socialmente coordenadas as diversas actividades (e escalas) de governação.

Posto isto, entrar-se-á na descrição e na análise dos sistemas de ensino superior em Portugal e Espanha, fazendo uma breve retrospectiva dos últimos quarenta anos de políticas educativas em matéria de educação superior, dando uma particular relevância às políticas que conduziram a actual reforma encetadas em ambos os países no quadro da construção de um Espaço Europeu de Educação Superior.

3. Portugal e Espanha no contexto do sistema mundial moderno

A opção pelo estudo dos sistemas de educação superior em Portugal e Espanha não foi aleatória. As razões estão ancoradas não só na proximidade geográfica que une os dois países, como também nas similitudes que partilham no desenvolvimento dos seus processos históricos e políticos. Conhecer essas similitudes, com as devidas ressalvas às suas diferenças, ajuda a conhecer e a compreender melhor o desenvolvimento que cada um dos sistemas de ensino superior assistiu nas últimas quatro décadas. Além disso, como analisámos no capítulo anterior, o contexto nacional, a par do contexto disciplinar e institucional, é de suma importância, enquanto «eixos de diferenciação» (Clark, 1987), na configuração da profissão académica, já que as estratégias de modernização que ambos os países delinearão para se reposicionarem no seio do Sistema Mundial Moderno moldam por inerência as próprias estratégias profissionais e institucionais das universidades no quadro de uma sociedade do conhecimento cada vez mais competitiva.

Na procura desse conhecimento e compreensão parte-se da análise do Sistema Mundial Moderno (SMM) desenvolvida por Wallerstein (1974, 1979) para localizar Portugal e Espanha no contexto da economia mundial capitalista. Esta perspectiva ajuda a compreender a natureza dos efeitos duradouros do Estado sobre os processos de transformação social ao, primeiramente, identificar as regularidades históricas globais, para, depois, em menor escala, se dedicar às especificidades dos estados nacionais integrantes do sistema.

Uma vez que já não se pode estudar políticas educativas de um país tendo apenas como contexto os aspectos sociais, políticos e económicos circunscritos ao espaço nacional de cada país, a ancoragem a esta perspectiva é particularmente profícua na medida em que contribui para um melhor entendimento da natureza das relações do Estado quer políticas, quer económicas em termos internacionais e, por corolário, compreender melhor as opções políticas nacionais que, neste caso concreto, são as reformas políticas ocorridas no ensino superior nos últimos quarenta anos em Portugal e em Espanha.

Ao introduzir o conceito de semiperiferia na análise do sistema mundial moderno, Wallerstein (1974, 1979) desenvolve a ideia da existência de um modelo trimodal (centro, semiperiferia e periferia) por oposição ao modelo bimodal (centro e

periferia) das teorias da modernização e da dependência. A semiperiferia, segundo este autor, não é uma condição transitória e residual, mas em si estável, permanente e relacional. Isto porque a semiperiferia tem uma dinâmica própria que a capacita de reproduzir a sua própria semiperiferialidade e, portanto, de estabilizar a sua condição estrutural. Esta dinâmica é fundamentalmente política e tanto mais acentuada, quanto mais intensos forem os períodos de estagnação económica mundial. Para além desta característica, os Estados encontram-se sujeitos a pressões diversas não só oriundas de forças internas organizadas mas também vindas tanto dos países centrais como dos periféricos. Combinadas, estas pressões e dinâmicas permitem aos teóricos do sistema mundial considerar a hipótese de os diferentes estados nacionais, individualmente considerados, poderem alterar a sua condição estrutural semiperiférica, tanto no sentido da sua «despromoção» (periferialização), como no sentido inverso (centração).

Uma das componentes fundamentais da semiperiferia é o papel do Estado na intervenção da superestrutura política mundial (sistema interestados). Wallerstein (1974, 1979) considera a semiperiferia um elemento estrutural da economia mundial argumentando que são razões de ordem política, situadas ao nível do sistema interestados, mais do que razões económicas, que exigem a conservação deste estrato intermédio de países.

Uma das possibilidades da concorrência interestatal é poder reforçar o conjunto da semiperiferia pela «desqualificação» dos estados centrais, uma tendência historicamente tão plausível como a «promoção» de estados periféricos. É esta mobilidade sistémica, por mais limitada que possa ser, que confere à semiperiferia o seu carácter de permanência histórica, naturalmente ausente nas formulações das teorias da modernização e da dependência.

Existem áreas semiperiféricas que se encontram entre o centro e a periferia sob uma série de critérios, como sejam a complexidade das actividades económicas, o vigor do aparelho estatal, a integridade cultural. Algumas destas áreas tinham antes sido centrais de uma dada economia medieval. Outras tinham sido áreas periféricas posteriormente promovidas em consequência de alterações geopolíticas verificadas na economia capitalista em expansão, redesenhando assim o mapa do capitalismo mundial tal como vem sendo desenhado desde o século XVI.

A hipótese sobre a mobilidade histórica dos estados nacionais leva Fortuna (1987) a afirmar que os últimos cem anos da história de Portugal têm sido a história da

sua consolidação como país semiperiférico, iniciando-se com o estabelecimento do controlo colonial «efectivo» em África na viragem do século, prosseguindo depois no período inter-guerras até finais dos anos 1960 quando começam a germinar os efeitos bloqueadores e se agudizam as contradições que conduziram ao 25 de Abril (Santos, 1984). Embora não se conheçam estudos que se debrucem especificamente sobre a condição de semiperiferialidade do caso espanhol, as características do desenvolvimento histórico, social e político deste país leva-nos a deduzir que, no contexto da perspectiva do Sistema Mundial Moderno, a Espanha apresenta particularidades de um país de condição semiperiférico. Esta dedução ganha força quando, nos próprios textos de Wallerstein (1974; 1979) se apresenta esta classificação⁴⁰.

Reconhecido por uma grande parte de historiadores, a evolução histórica de Portugal e Espanha durante os séculos XIX e XX – não obstante as especificidades e diferenças – oferece um importante conjunto de simetrias. Este argumento permanece válido (Tiana, 2001), como se verá de seguida, no período temporal específico em que se desenvolve esta investigação: o início da restauração democrática em Portugal (1974) e Espanha (1975) até ao ano de 2010.

Com uma curta diferença temporal, apenas um ano e meio, os dois países puseram termo a um longo período ditatorial e iniciaram um processo de transformação política conducente a regimes democráticos. No caso de Portugal sob a forma de República, no caso de Espanha sob a forma de Monarquia. O marco histórico em Portugal foi o 25 de Abril com a «Revolução dos Cravos» e em Espanha foi 20 de Novembro com a morte do ditador Francisco Franco. Dois outros paralelismos históricos se podem identificar em ambos os países. O primeiro, é de natureza militar e prende-se com a extinção, a 30 de Novembro de 1982, do Conselho da Revolução em Portugal e a tentativa de golpe de Estado em Espanha, em 23 de Fevereiro de 1981⁴¹ (Lemus, 2002; Tiana, 2001). O segundo paralelismo histórico, de natureza política, dá-se com o culminar da incorporação de ambos os países na Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, marcando desta forma uma importante inflexão na história

⁴⁰ Wallerstein generaliza conceptualmente a sua análise a partir de casos paradigmáticos da gestação da semiperiferialidade dando como exemplo Portugal, Espanha, França, Itália ou Rússia.

⁴¹ Estes dois acontecimentos, fim do Conselho da Revolução em Portugal e tentativa de Golpe de Estado em Espanha, marcam o fim da mediação militar no apoio à constituição dos regimes democráticos (Tiana, 2001).

destes dois países ibéricos, na medida em que representou um forte impulso modernizador das economias⁴².

Este conjunto de paralelismos históricos, que abrangem desde o fim dos regimes ditatoriais até a integração de ambos os países na comunidade Económica Europeia, pode ser compreendido como o período de transição propriamente dito para a constituição das democracias portuguesa e espanhola (Lemus, 2002; Tiana, 2001).

Quadro 1 - Paralelismos históricos no processo de transição democrática entre Portugal e Espanha

Ano	Portugal	Espanha
1974	25 de Abril – Revolução dos Cravos	****
1975	****	20 de Novembro – Morte de Franco
1981	****	23 de Fevereiro - Tentativa de Golpe de Estado
1982	30 de Novembro – Extinção do Conselho da Revolução e do Movimento das Forças Armadas	****
1985	27 de Março - Assinatura do Protocolo de Integração na Comunidade Económica Europeia	28 de Março - Assinatura do Protocolo de Integração na Comunidade Económica Europeia
1986	Integração na Comunidade Económica Europeia	

Fonte: Lemos (2002) e Taina (2001).

Embora no período de transição democrática se encontrem paralelismos em termos de acontecimentos históricos, os processos de transição, como nos esclarece Tiana (2001), apresentam algumas diferenças importantes, resultantes de diferentes sentidos e ritmos de evolução. A principal divergência, segundo este autor, consistiu no modo como se deu a desvinculação ao regime ditatorial em ambos os países. Enquanto em Portugal o processo se deu mediante um golpe militar e uma revolução política com uma data específica que, embora recorrendo a meios militares violentos, não produziu derramamento de sangue. Em Espanha produziu-se uma ruptura com o franquismo de forma contínua e paulatina, embora não isenta de tensão e inclusive de violência. Os

⁴² Segundo Tiana (2001), a entrada de Portugal e Espanha na CEE contribuiu para romper com a incomunicação entre ambos os países que até então viviam de costas voltadas, apesar da proximidade geográfica e dos paralelismos históricos. “O facto de partilharem a aventura europeia situava ambos os países numa nova posição, inédita até então. Frente aos receios recíprocos, ao temor historicamente enraizado e ao anterior nacionalismo predominante, o facto de se saberem sócios europeus, numa situação de partilha de problemas e interesses, provocou uma aproximação entre os dois países e favoreceu o estabelecimento de novas relações” (Tiana, 2001, p. 297). Ao nível educativo, os responsáveis políticos pela educação começaram a trocar informações de modo sistemático, directamente ou através das iniciativas europeias, como a Rede Eurydice. Para uma melhor compreensão e justificação deste argumento recomenda-se a leitura do artigo do autor, disponível em http://www.eixoatlantico.com/_eixo_2009/subido/publicaciones/pub20071128090212/revista4.pdf.

factores que explicam esta diferenciação nos processos de transição democrática são também eles de natureza histórica, económica e social.

Em Portugal, as forças armadas e os problemas coloniais são elementos fundamentais na mudança do regime político (Lemus, 2002; Tiana, 2001). Segundo Lemus (2002), o colonialismo em Portugal não teve o mesmo significado e desenvolvimento que em Espanha. O império colonial português estendia-se por um território muito superior à metrópole e que ia de África a Timor, o que justificava um serviço militar obrigatório longo (de quatro anos) e a existência em quase todas as famílias de um militar em exercício. Este problema colonial trouxe consequências económicas e sociais que explicam o golpe de Estado militar que conduziu à Revolução de 25 de Abril. Por outro lado, os militares também tiveram uma forte influência nas decisões políticas internas que marcaram o ritmo da transformação sociopolítica. Iniciaram a transição democrática com a Revolução dos Cravos, tutelaram o processo revolucionário durante os primeiros anos, ainda com fortes confrontos internos, e marcaram o ritmo da transformação.

Em Espanha o problema colonial não foi sentido deste modo já que, no final do franquismo, se vive o processo de descolonização do Sahara de forma pragmática. Durante o processo de descolonização construíram-se novas relações com os países latino-americanos e árabes, conseguindo o apoio decisivo dos Estados Unidos com quem se estabeleceu relações militares e políticas. A sua política exterior orientou-se para a Europa⁴³ (Tiana, 2001). Além disso, os militares espanhóis estavam, desde os finais dos anos cinquenta, afastados da participação directa na política⁴⁴. Os generais e os altos oficiais eram leais ao regime e alguns oficiais não estavam politizados pelo facto de nunca terem participado numa guerra e terem obtido formação superior e empregos civis, não obstante haver um grupo reduzido de militares democráticos para quem o 25 de Abril português significou um forte impulso e que originou, em Agosto de 1975, a formação da organização clandestina anti-franquista União Militar Democrática (UMD) (Lemus, 2002). No caso espanhol, o processo de transição dá-se de forma serena e é fruto de uma negociação que envolve três sectores políticos –

⁴³ Na fase inicial do franquismo houve uma rejeição por parte da comunidade internacional pela sua origem ilegítima. Contudo, o franquismo soube forjar um cruzamento de novas relações que contribuíram para a saída democrática da ditadura (Tiana, 2001).

⁴⁴ Apesar do papel marginal que manteve no processo de mudança democrática Tiana (2001) sublinha que os militares estiveram sempre vigilantes e tentaram inclusive condicionar algumas das decisões políticas que se foram adoptando.

continuista, reformista e oposição rupturista – (Lemus, 2002), onde, cada um por si, não possui força suficiente para impôr os seus pontos de vista e desmobilizar os interesses dos outros.

Nos estudos sobre o processo de transição democrática em Espanha a influência que a revolução portuguesa teve naquele processo é um dos elementos fundamentais. Lemus (2002) refere que há um acordo básico sobre o que o 25 de Abril significou para a contagem regressiva do início da transição espanhola, dizendo que, quando se desenha o contexto do início da transição democrática espanhola, se começa exactamente pela Revolução Portuguesa. Segundo ainda este autor, há razões estruturais de ordem geral para o considerar assim, pois “estamos perante nações com muitas afinidades culturais e que geopoliticamente experimentaram no século XX duas evoluções comparáveis”: longos regimes ditatoriais e a transição para a democracia (Lemus, 2002, p. 108).

Em termos económicos, a Espanha experimentou ainda durante o franquismo um importante crescimento económico e industrial sob um modelo de desenvolvimento tecnocrata, que propiciou a expansão de uma nova classe média e veio a funcionar como elemento de amortização nos conflitos sociais e permitiu a procura de novas vias de evolução política. Este modelo foi também tentado em Portugal por Marcelo Caetano, mas fracassou parcialmente devido à permanência de uma política económica marcadamente protecionista e à ausência de perspectivas de resolução do conflito colonial.

Quadro 2 - Especificidades históricas no processo de transição democrática entre Portugal e Espanha

Portugal	Espanha
Transição democrática com um golpe militar e com revolução política	Transição democrática contínua e paulatina, fruto da negociação entre os continuistas, os reformistas e os da oposição rupturista
Problemas sociais graves decorrentes da guerra colonial	A descolonização deu-se de uma forma pragmática dando origem a um novo tipo de relações com o exterior
Forte influência militar no período de transição	Os militares estavam afastados da participação política directa desde os finais dos anos 1950
O modelo tecnocrata foi introduzido por Marcelo Caetano mas fracassou devido à política marcadamente protecionista	Importante crescimento económico e industrial sob o desenvolvimento tecnocrata ainda durante o período franquista que dá origem a uma nova classe média

Fonte: Lemos (2002) e Taina (2001).

Não obstante das diferenças no desenvolvimento económico em Portugal e Espanha que ajudam a compreender os dois modelos de transição democrática, foi ainda

durante as ditaduras de Franco e Salazar-Caetano – mais cedo em Espanha, como vimos anteriormente – que os interesses internacionais foram sendo introduzidos nas políticas nacionais. Contudo, as debilidades existentes em ambas as estruturas capitalistas localizam estes dois países num lugar intermédio ou semiperiférico, na terminologia de Wallerstein (1974, 1979)⁴⁵, no contexto do sistema mundial. Tanto Portugal como Espanha podem ser definidos como países semiperiféricos, visto ocuparem posições intermédias no sistema-mundo em consequência das características do seu desenvolvimento e como detendo uma função de intermediação entre o centro desenvolvido e a semiperiferia subdesenvolvida. Deste modo, “grande parte daquilo que marca a sua posição parece derivar precisamente desta função e daquela posição” (Magalhães, 2004, p. 204). Inegavelmente, esta posição reflecte-se também na função e na posição que o ensino superior desempenha no contexto de cada país. Não obstante as diferenças no processo de reforma do ensino superior, ambos os países partem da mesma premissa estratégica com profundas implicações nas políticas públicas de educação. A premissa da modernização do país.

No actual contexto da crise económica mundial, as dinâmicas e as pressões – sobretudo em alguns países semiperiféricos, mas também em países centrais – têm sofrido alterações. Sendo a dinâmica da semiperiferialidade, como teorizou Wallerstein (1974, 1979), fundamentalmente política e mais intensa em períodos de estagnação da economia mundial, com a crise que actualmente se atravessa esta dinâmica política tem sido reforçada e intensificada. Aliada às pressões internas e externas em cada país, o modelo político neoliberal desenvolvido desde a década de 1980 conheceu um novo impulso e projecção, vendo políticas que há mais de vinte anos se procuravam implementar sem sucesso, ser aplicadas num curto espaço de tempo. A título de exemplo, e entre outras medidas, registe-se as alterações na contratação e tabela salarial dos trabalhadores, em nome de uma maior produtividade e competitividade dos países. Se isso conduzirá ou não a uma nova (re)estruturação do mapa do sistema mundial moderno, segundo a hipótese teorizada por Wallerstein da mobilidade histórica dos

⁴⁵ Wallerstein critica as metodologias adoptadas pelas teorias de modernização e do marxismo evolucionista, que procuram estabelecer regras gerais a partir de casos particulares (Estados-nação). Em alternativa propõe identificar os traços gerais da gestação e funcionamento do sistema social capitalista, para depois descer ao nível dos casos particulares, e de novo regressar à globalidade capitalista, constituída a partir do «longo» século XVI (Fortuna, 1987). Para o autor a economia mundial capitalista é um todo economicamente integrado cujo controlo político fica de fora por não influir na divisão do trabalho singular, o que, em resultado da sua larga margem de manobra, fortalece e flexibiliza a suas entidades constitutivas, isto é, os estados nacionais.

Estados nacionais quer no sentido da sua promoção ou despromoção, não se sabe. O que se sabe é que com a crise emergiram discursos com acusações ferozes entre os países centrais e semiperiféricos que, mais do que contribuírem para a construção de uma ideia de Europeia, contribuem para a sua fragmentação. O caminho a seguir está por definir, vivendo-se tempos, nas palavras de Santos (2001), de transição.

4. Os novos modos de governação⁴⁶

Nas últimas duas décadas tem-se vindo a assistir ao apagamento da tecnoestrutura da administração central assente no modelo «burocrático-profissional» (Barroso, Carvalho, Fontoura & Afonso, 2007; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005) que, ao longo do século XX, desempenhou um papel determinante na produção e aplicação do conhecimento necessário à operacionalização das políticas educativas (organização e funcionamento do sistema educativo, planos de estudo e programas, gestão e formação do pessoal docente). Em 2005, no Governo do Partido Socialista liderado por José Sócrates, iniciou-se uma tentativa de «modernização administrativa» dos organismos estatais, associada ao conceito de «novo managerialismo público», de perfil mais técnico e menos burocrático (Barroso *et al*, 2007), que, ao nível das instituições do ensino superior, se traduziu na refutação (a) dos paradigmas institucionais e organizacionais fundadores da universidade moderna e (b) do modelo burocrático-colegial da tomada de decisão (Santiago, 2005)⁴⁷. Segundo Magalhães (2004), o «novo managerialismo público» está a fazer “emergir um novo discurso unificador (...), apresentando-se a si próprio, pelo menos implicitamente, como uma teoria transcendente atribuindo significados e legitimidade à acção social e individual” (p. 372).

⁴⁶ Este ponto segue de muito perto os argumentos contidos no texto colectivo publicado com a seguinte referência: Teodoro, A., Galego, C & Marques, F. (2010). Do “fim dos eleitos” ao processo de Bolonha. As Políticas de educação Superior em Portugal (1970-2008). In A. Teodoro (org.). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias.

⁴⁷ Segundo Santiago (2005) esta contestação verifica-se mais ao nível da retórica do que da acção concreta, apresentando contudo quatro mudanças que considera substanciais nos sistemas do ensino superior:

- (i) redefinição da ideia, das finalidades e dos papéis da universidade;
- (ii) criação de novas formas organizacionais (ou reestruturação das anteriores);
- (iii) reconfiguração das formas de exercício e de poder institucional;
- (iv) introdução de novos elementos na cultura e nos papéis profissionais dos actores académicos.

A refutação desses paradigmas institucionais, associada a factores como a democratização e massificação do ensino superior, o desenvolvimento do conhecimento científico e as alterações nos seus processos de reprodução, bem como a recomposição das relações entre o Estado, a sociedade e a economia, são, nas palavras de Santiago (2005, p. 2), “tentativas de introdução dos pressupostos e práticas da gestão privada e de regulação pelo mercado no ensino superior.” A classificação como «tentativa» a esses propósitos parece residir nas limitações do poder do mercado apontadas por Seixas (2001), e no forte peso do Estado enquanto mecanismo de coordenação do ensino superior, o que faz com que o modelo político e colegial entre em confronto com o modelo economicista e empresarial emergente, resultando na hibridização das políticas educativas referidas antes, o que, inegavelmente, conduz à construção de novos modos de governação da educação superior sob a influência do discurso neoliberal, mas onde, como salienta Magalhães (2004), outras narrativas também estão presentes⁴⁸.

Se até 2005 os estudos e análises conduzidos em Portugal mostram que a introdução de novas formas de gestão académica, designados, por uns, de «novo managerialismo público» (Barroso *et al.*, 2007; Magalhães, 2004; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005), por outros, de «gerencialismo» (Lima, 1992), ou, por outros ainda, simplesmente de «managerialismo» (Santiago, 2005), não tenha sortido grandes efeitos na vida das instituições do ensino superior. Com a publicação da Lei nº 62/2007, de 10 de Setembro, que estabelece o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES), os pressupostos e práticas da gestão privada no ensino superior tornam-se uma realidade incontornável, pelas mudanças significativas que introduz na organização e gestão das universidades e institutos superiores politécnicos em Portugal.

Governo e governação são dois conceitos que encerram em si dois modelos de gestão que, embora interligados, desempenham funções distintas no desenvolvimento das políticas educativas dos Estados-nação. Se o governo é concebido a partir da soberania do povo, da liberdade individual, da separação dos poderes do Estado, isto é, como modelo de racionalização e conceptualização das políticas do Estado, o conceito de governação tem sido desenvolvido mais como instrumento técnico na condução, controlo e supervisão da implementação dessas políticas nos vários níveis de aplicação (Magalhães & Amaral, 2008).

⁴⁸ O autor, recorrendo à obra *The Future of Governing*, de Guy Peters, publicada em 2001, dá como exemplo, as narrativas do modelo participativo.

Na relação tradicional entre estes dois modos de gestão denota-se uma sobreposição do poder do modelo de governo sobre o modelo de governação. Contudo, a partir da década de 1980, o modelo de governo é alvo de fortes críticas e de um sentimento de suspeição pela falta de eficiência social e pela ineficácia financeira, emergindo, em alternativa, modelos de gestão inspirados em empresas da natureza privada. Este discurso alternativo, visível na tomada de decisões políticas em Portugal, reforça cada vez mais a separação entre governo e governação, favorecendo este último pelas suas características na utilização do conhecimento dos instrumentos políticos em prol de uma agenda política previamente definida.

Esta tendência de um novo modo de governação é comumente designada por «novo managerialismo» (Magalhães & Amaral, 2008), cuja legitimidade no campo das políticas educativas se baseia na aparente neutralidade do termo técnico baseado nos instrumentos do discurso político que discute a recontextualização e a reorganização das instituições públicas e dos Governos, sujeitando-os, por um lado, ao balanço do custo-benefício, tal como acontece no sector privado, e, por outro, concebe a distribuição hierárquica da autoridade dentro das organizações como uma rede de concordância por via do controlo da «performance» e da prestação de contas («accountability») dos membros individuais das organizações. Em suma, esta nova forma de governação aplicada à educação decorre da combinação de formas (Estado, mercado, comunidade, agregado familiar), existentes ou dominantes, através das quais são socialmente coordenadas as diversas actividades (e escalas) de governação (Dale, 2005).

Magalhães e Amaral (2008) defendem que as mudanças introduzidas na gestão (e governação) das instituições de ensino superior verificam-se no quadro das transformações verificadas no Estado providência, sob a pressão da crise financeira e da retórica neoliberal, acompanhando idênticas mudanças verificadas em outros sistemas sociais, em particular na saúde. Todavia, estes autores sublinham que a educação superior, nomeadamente nos países da Europa do Sul, foi protegida do impacto inicial da recomposição do papel do Estado, pois, historicamente, este nível de ensino estava «atrasado» em relação aos processos de massificação, tomando como comparação os países do Norte e Centro da Europa. Este é, claramente, o caso de Portugal, na medida em que só em meados de 1990 se pode afirmar que entrou numa fase de consolidação de uma educação superior de massas.

O impacto dessas mudanças começou a fazer-se notar, sobretudo, quando os Estados começaram a promover uma aparente desregulação da educação, conduzindo as instituições de ensino superior a irem para o mercado, para autoregularem-se e competirem entre elas, adoptando-o com uma forma efectiva de regulação. Assim, na educação superior o discurso tem vindo a adquirir uma posição cada vez mais de legitimação de uma nova ordem relacional, sustentada no mercado, nos sectores privados e de produção, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente, inscrevendo-se este novo paradigma da empresarialização da educação no movimento que valoriza as dimensões mensuráveis e comparativas, bem como da avaliação e prestação de contas permanentes.

Como afirma Lima (2007), há uma obsessão pela eficácia, pela eficiência, um sistemático recurso a metáforas produtivas e um discurso omnipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados, do rigor. E isso é que define a educação que conta – orientada segundo objectivos precisos e que dessa forma se torna contável através da acção de instâncias de contadoria e dos respectivos agentes e processos de contadores (Lima, 2007).

Em seguida, analisar-se-á em separado o desenvolvimento dos processos de reforma do ensino superior verificados tanto em Portugal como em Espanha, desde a conquista da democracia até à actualidade, dando um particular destaque aos elementos que directa ou indirectamente se relacionam com os contextos da profissão académica em ambos os países.

5. Políticas educativas e reforma do ensino superior: o caso português

5.1. Raízes do sistema de ensino superior em Portugal no quadro da modernização

No que diz respeito à educação, Portugal insere-se num contexto socio-histórico que, por um lado, apresenta um significativo atraso em relação à generalização da escola para todos, e, por outro, apresenta profundas transformações que o tornaram um espaço de experimentação na procura de novos caminhos para a educação e a formação (Teodoro, 2005).

Fortemente associado ao propósito de formação das elites sociais e económicas, o ensino superior, enquanto instrumento privilegiado de reprodução social, reflectiu esse atraso. O ponto de viragem dá-se quando, no início da década de 1970⁴⁹, se assiste a um aumento da população estudantil no ensino superior, aumento esse que não é acompanhado nem pelo número de instalações existentes, nem por um corpo docente preparado (Teodoro, 2005). Para fazer face a esta situação, o então Ministro da Educação Nacional, Veiga Simão (1970-1974), inicia o chamado processo de modernização que está na génese da actual organização do ensino superior⁵⁰. Consciente das resistências ao desenvolvimento universitário, em grande parte devidas ao corporativismo interno que muitos das vezes impedem o desenvolvimento de novas vias no seio da universidade (Simão, Santos & Costa, 2002), Veiga Simão esboça uma estratégia de reforma em duas fases.

A primeira fase da reforma consistiu na criação de condições para aumentar rapidamente o número de professores doutorados:

Aproveitando estudos anteriormente desenvolvidos, procede rapidamente à revisão do estatuto da carreira docente universitária, valorizando a componente de investigação e criando condições para a dedicação exclusiva à actividade docente e de investigação, ao alargamento de quadros e à abertura de concursos para os lugares de topo da carreira universitária, à publicação de legislação destinada a reconhecer os doutoramentos obtidos no estrangeiro e ao lançamento de um vasto programa de bolsas de doutoramento em universidades estrangeiras, com destaque para as dos países anglo-saxónicos. Simultaneamente, onde havia condições institucionais para tal, procedeu-se a uma modernização de diversos cursos universitários. (Teodoro, Galego & Marques, 2010, p. 96)

A segunda fase consistiu na elaboração de um programa consistente de expansão e diversificação do ensino superior. Desta segunda fase resulta a aprovação do Decreto-lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, que contempla a criação de três novas universidades e de um instituto universitário – Universidade Nova de Lisboa, de

⁴⁹ No ano lectivo de 1960-1961 frequentavam a totalidade do ensino superior 24.179 estudantes (dos quais 19.552 em universidades), o que correspondia a uma insignificante taxa de escolarização de 1,64%, no grupo etário dos 18-19 anos e de 1,63% no grupo dos 20-24 anos. Quase a terminar o século XX, no ano lectivo de 1997-1998, frequentavam no conjunto de estabelecimentos de ensino superior público e privado 351.784 estudantes (14,6 vezes mais que em 1960-1961), o que correspondia a uma taxa de escolarização de 37,8% no grupo etário dos 18-24 anos (Teodoro, 2005).

⁵⁰ As bases para a constituição de um sistema educativo em Portugal foram lançadas no século XVIII, por influência do Ministro Marquês de Pombal (Nóvoa, 1987). Mas só depois da Revolução Republicana em 1910 é que se iniciou a criação de um sistema de ensino superior em Portugal (Magalhães, 2004).

Aveiro e do Minho, e Instituto Universitário de Évora –, de seis novos institutos politécnicos criados de raiz – Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real –, de quatro outros institutos politécnicos resultantes da reconversão de estabelecimentos existentes – Institutos Politécnicos de Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém –, e de nove escolas normais superiores – em Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu.

A acção política de Veiga Simão, corporizada pela Lei n.º 5/73, de 11 de Agosto, decorre num período áureo de «procura optimista de educação» (Grácio, 1986) e representou, inquestionavelmente, um período de mobilização de vontades e de predisposições que colocou o ensino superior no centro dos debates sobre o desenvolvimento e modernização do país. Mas significou também, pelos seus limites e contradições, o tornar bem visível o completo esgotamento da forma política organizativa do Estado Novo (Teodoro, 2005).

Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, com o afastamento dos quadros dirigentes do Ministério de Educação Nacional e a nomeação de novas equipas para as direcções gerais e organismos equiparados, algumas das reforma protagonizadas por Veiga Simão, nomeadamente no sector do ensino superior, foram interrompidas⁵¹.

Os então novos responsáveis pelo ensino superior e pela investigação científica dos governos provisórios procuraram estabelecer um plano de conjunto de desenvolvimento do ensino superior, que incluía uma profunda revisão de estruturas institucionais (Teodoro, 2005). Neste contexto, e em conjunto com representantes de vários quadrantes (escolas superiores, diversos organismos públicos de ciência e cultura, sindicatos dos professores e da Organização dos Trabalhadores Científicos e várias personalidades convidadas a título individual) foi produzido pela Secretaria de Estado do Ensino Superior e da Investigação Científica um documento intitulado *Políticas de Ensino Superior, Bases de um Programa*, que serviu de suporte e fundamentação às bases programáticas para a reforma do ensino superior, aprovadas mais tarde, em Junho de 1975, pelo Conselho da Revolução (Teodoro, 2005). Estas bases programáticas consistiam, por um lado, na “cooperação da universidade na tarefa de democratização do país e de criação de maior igualdade de oportunidades de todos os cidadãos”, e por outro, “no compromisso da universidade nas tarefas sociais do país”

⁵¹ Outras retomadas mais tarde, como o caso da criação de uma estrutura dual (ou binária) no sistema de educação superior: Ensino Universitário e Ensino Politécnico.

(Teodoro, Galego & Marques, 2010, p. 98). Defendia-se a responsabilidade da universidade, com a formação dos técnicos superiormente qualificados de que o país necessitava, a difusão da cultura progressista e a formação de uma mundivivência apta a apoiar eficaz e esclarecidamente a construção de uma sociedade socialista.

Com a «normalização» da política educativa, após a aprovação da Constituição da República, em 1976, as equipas dirigentes recrutadas após a revolução também foram afastadas. A nova orientação política centrava-se agora na reconstrução do poder do Estado paralisado pela crise revolucionária e na definição de novas estratégias educativas: “os objectivos da qualificação profissional e da formação do capital humano, enquanto projecto central do processo de modernização centrado na integração na então Comunidade Económica Europeia (CEE)” (Teodoro, Galego & Marques, p. 99). Estava-se então na presença de um novo mandato educativo – o do «desafio europeu» (Teodoro, 2005). Nesse propósito, incluía-se a intenção de substituir a política pelo planeamento (Stoer, 1986), dando prioridade a formações técnicas de nível médio, consideradas pelas instâncias de planeamento como mais ajustadas ao desenvolvimento económico do país.

Como se referiu, a frequência do ensino superior estava fortemente associada ao propósito de formação e de reprodução social das elites sociais e económicas, sendo a própria profissão académica também ela considerada uma profissão de estatuto elitista (Carvalho, 2012; Sousa, 2012). De acordo com Carvalho (2012), isso deve-se a três ordens de razões: ao «prestígio social» que detinha junto do Estado e da sociedade em geral; ao facto de ser um «grupo profissional pequeno» a que só uma elite privilegiada tinha acesso; e ao seu envolvimento com o poder político, no sentido em que cerca de 40% dos membros do governo de então, antes de entrarem no governo, tinha postos na universidade.

Na década de 1970, com o crescimento significativo da população estudantil no ensino superior e o subsequente aumento de instalações de educação superior, Portugal «acena»⁵² à educação superior de massas (Carvalho, 2012) Este fenómeno, também conhecido por massificação do ensino superior, representa um importante factor de mudança nos sistemas de educação superior em todo o mundo. Pelas especificidades políticas do país, este fenómeno dá-se um pouco mais tarde em Portugal do que em

⁵² Expressão utilizada por Carvalho (2012).

outros sistemas de educação superior do mundo ocidental, o qual já se vinha a verificar desde o pós-segunda grande guerra.

Para fazer face a esta questão, que dava os seus primeiros passos em Portugal, Veiga Simão prevê na Lei n.º 5/73, e, mais concretamente, no Decreto-Lei n.º 402/73, ambos de 11 de Agosto, o desenvolvimento do ensino superior em duas vias: uma de longa duração a realizar em universidades e, outra, de curta duração a realizar em institutos politécnicos ou escolas normais superiores. Esta medida, que foi descontinuada pelos governos provisórios por ser considerada profundamente elitista⁵³ (Teodoro, 2005), veio mais tarde a ser retomada com a publicação do Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro, que institui o “ensino superior de curta duração, tendente à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível superior médio”, dando então origem à coexistência sistémica do ensino universitário com o ensino politécnico, que caracteriza o actual sistema de ensino superior em Portugal como um sistema binário. Contudo, só em 1979, com a publicação do Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, é que o ensino superior de curta duração passa a ser designado por ensino superior politécnico e, sete anos mais tarde, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), passa a configurar como subsistema de ensino superior em Portugal, consagrando dessa forma a natureza dual no sistema de ensino superior em Portugal. Assim, o objectivo do ensino universitário passa por:

assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. (Lei 46/86, Artigo 11º, ponto 3)

Enquanto o ensino politécnico:

visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais. (Lei 46/86, Artigo 11º, ponto 4)

⁵³ Considerava-se que esta medida continuaria a servir os interesses de uma elite socioeconómica em detrimento dos interesses da população em geral, ao desviar esta última das universidades e canalizá-la um ensino superior «não universitário» de vocação profissional. Criando assim dois tipos de ensino superior, de duas espécies distintas, desigualmente dotados e privilegiados, que a Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica (1975) classificou de um sector «nobre» e um sector «plebeu» de ensino superior (cf. Teodoro, 2005).

A criação do ensino superior politécnico era, como refere Teodoro (2005), uma inequívoca prioridade nos planos de desenvolvimento do ensino superior público em Portugal, prioridade que se manteve até aos anos 1990. Olhando para os números, verifica-se a crescente abertura de vagas neste subsistema de ensino em relação ao ensino superior universitário, já que em 1977-1978, o número de vagas, no ensino universitário era de 10.476 (índice 100) e de 1.870 no ensino politécnico (índice 100), passando em 1992-1993 a ser 17.412 vagas no ensino universitário (índice 166) e 8.983 vagas no ensino politécnico (índice 480) (Teodoro, 2005).

Embora a nível formal a coexistência entre estes dois subsistemas de ensino remonte apenas a 1986, as sementes para a constituição do sistema binário em Portugal podem ser encontradas, como lembram Simão, Santos e Costa (2002), no início do século XX com a criação de um ensino superior de «moldura conceptual diferente», que se configurou na Escola Politécnica de Lisboa, na Academia Politécnica do Porto, nas Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e Porto e no Curso Superior de Letras. Segundo estes autores, esta foi a solução encontrada para resolver o problema gerado pelos poderes corporativos instalados no seio das universidades que dificultavam a abertura da universidade a novos saberes práticos, dando como exemplo a dificuldade em introduzir nas universidades os saberes oriundos das Revoluções Agrícola e Industrial. Na sequência disso, mais tarde, o ensino superior privado surge também ligado à introdução de novos saberes não ministrados nas universidades, como é o caso da psicologia aplicada, do serviço social, da administração e línguas, da administração e marketing, das artes e do design. Acrescentam ainda os autores que o corporativismo é responsável pela diluição interior do poder académico, contribuindo para a degradação da imagem da universidade e facilitando a não prestação de contas aos cidadãos, o que tem como consequência a legítima intervenção dos governos.

A generalização do regime de «*numerus clausus*», criado pelo Decreto-lei n.º 397/77, de 17 de Setembro, foi outra das medidas políticas adoptadas no sentido de desviar a procura do ensino superior universitário, que precedeu mesmo a decisão de proceder à criação do ensino superior de curta duração. Mas a tentativa de contrariar a pressão da procura de ensino superior é anterior a 1977, com o exame de aptidão, que vigorou até 1973-1974, e o Serviço Cívico Estudantil, em 1975. Contudo, refere Teodoro:

o regime de «*numerus clausus*» instituiu uma característica qualitativamente nova: procura associar as limitações no acesso ao ensino superior às necessidades de formação de mão-de-obra qualificada, determinadas por instâncias do planeamento em função de modelos e metas inerentes aos objectivos do desenvolvimento económico. (2005, p. 26)

A tentativa de desviar uma importante massa de estudantes para formações técnicas e profissionais não universitárias, na prática não impediu o aumento da pressão sobre o ensino superior universitário. Na transição da década de 1980 para a de 1990, mais de metade dos alunos que terminavam o ensino secundário não encontravam vaga numa escola de ensino superior. Isso deveu-se, em grande medida, à unificação das antigas vias de ensino liceal e de ensino técnico que, durante toda a década de 1980, levou a uma maior procura de ensino superior, estrangulada por um insuficiente desenvolvimento do ensino superior público (Teodoro, 2005). A resposta a esta situação veio do sector privado, que teve as condições legais para a instalação de universidades particulares e cooperativas, com a publicação da Lei n.º 9/79, de 19 de Março. Pode-se afirmar que a massificação do ensino superior, que no final da década de 1990 tinha uma taxa de participação do grupo etário dos 18 aos 24 anos da ordem dos 40%, em grande parte se deve ao sector privado do ensino superior (Correia, Amaral & Magalhães, 2000). Muitas vezes confunde-se o uso do termo massificação com o termo democratização do ensino superior. Teixeira (2008) prefere usar o termo massificação em vez de democratização, por lhe parecer mais adequado no caso português. Este autor questiona a aplicabilidade do termo democratização no ensino superior, por considerar que as desigualdades persistem no que concerne a igualdades de oportunidades.

Após o fenómeno de crescimento da procura de educação superior verifica-se, a partir de 1995, o fenómeno inverso, com profundas consequências para na primeira década do século XXI: o decréscimo progressivo do número de candidatos, fruto de uma evolução demográfica contrária.

Porém, independentemente do crescimento ou decréscimo populacional no acesso à educação superior, a diversificação do sistema de ensino superior português, constituído pelo ensino público e ensino privado e de ensino universitário e ensino politécnico, permite e possibilita a tendência do subsistema universitário poder vir a ser (ou continuar a ser) particularmente elitista. Como afirma Altbach (2011), as

universidades de pesquisa são elitistas e meritocráticas, como tal não podem ser instituições democráticas. O seu sucesso depende destas características.

As universidades não podem ser democráticas; elas reconhecem o primado do mérito e as suas decisões são baseadas na procura incessante da excelência. Ao mesmo tempo são instituições de elite no sentido em aspiram ser as melhores – muitas vezes refletidas no topo do ranking – em ensino, em pesquisa e em participação em redes mundiais de conhecimento. (p. 16)

Como reconhece o autor, estas duas características – elitista e meritocrática – não são propriamente termos populares numa era democrática em que o acesso é a palavra de ordem dos defensores da educação superior.

5.2. Actual regime jurídico das instituições do ensino superior em Portugal⁵⁴

As pressões governamentais sobre a administração pública no sentido desta se tornar mais eficiente, mais competitiva, com mais qualidade e com a obrigação de prestar contas, iniciou-se no discurso político português na década de 1980, e intensificou-se na segunda metade da década de 1990, acompanhando a ascensão ideológica do neoliberalismo. Tais pressões provocaram mudanças nas estruturas e nos papéis das instituições públicas, bem como nas culturas, nas identidades e nas ideologias profissionais (Santiago, 2005), às quais as instituições do ensino superior não ficaram alheias⁵⁵. As reformas educativas levadas a cabo em Portugal espelham uma ideologia dominante na maioria dos países membros da OCDE, que enaltece o papel da educação para a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global. Neste contexto, o sistema educativo português não está fora do processo crescente de internacionalização das políticas educativas, fazendo, por isso, parte da

⁵⁴ Este ponto segue de perto os argumentos apresentados no texto colectivo publicado com a seguinte referência: Teodoro, A., Galego, C., & Marques, F. (2010). Do “fim dos eleitos” ao processo de Bolonha. As Políticas de educação Superior em Portugal (1970-2008). In A. Teodoro (Org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias.

⁵⁵ No que diz respeito às instituições de ensino superior, Rui Santiago identifica que, para além das pressões do governo, existem também pressões das famílias e dos meios empresariais “para que estas se organizem e ajam cada vez mais de acordo com a hipotética existência de uma lógica de mercado no ensino superior” (Santiago, 2008). Por um lado, as famílias conscientes que o diploma por si só não é garante de um bom posto de trabalho, como tal exigem cursos técnicos e profissionalizantes adaptados às exigências do mercado que os irá receber; por outro, os meios empresariais cada vez mais exigem uma mão-de-obra altamente qualificada e competente para fazer face à competitividade dos mercados nacionais e internacionais.

«nova ortodoxia» educativa, caracterizada pelo aumento da colonização da política educativa pelos imperativos da política económica, que se expressa pela articulação entre os sistemas educativos e os sistemas produtivos, a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação e a redução dos custos (Seixas, 2001).

Não obstante se identificarem processos de convergência com as políticas internacionais resultantes de “políticas idênticas assumidas por partidos ideologicamente diferentes⁵⁶, (...) [e pela] produção de um discurso homogêneo, justificado pela incontornabilidade da necessidade de modernização que promete a aproximação aos países do centro” (Aníbal & Teodoro, 2008, p. 19), observa-se uma hibridização das políticas educativas (Afonso, 2003; Aníbal & Teodoro, 2008; Seixas, 2001). Como refere Seixas (2001), o desenvolvimento de modelos híbridos nos distintos países são o resultado das limitações do mercado e das resistências à implementação de certas directrizes internacionais na regulação do ensino superior⁵⁷ ou, como argumentam Aníbal e Teodoro (2008), resultam da associação de “discursos de pendor construtivista numa perspectiva crítica com discursos apologistas de eficiência social que submete a utilidade da educação à produtividades económica” (p. 117). Neste contexto, um modelo híbrido define-se por ser “um modelo de controlo totalmente baseado no mercado (...) que conjuga o controlo do Estado com estratégias de autonomia ou de auto-regulação institucional” (Afonso, 2003, p. 22), sendo designado também por outros autores como modelo de supervisão do Estado (Afonso, 2003; Antunes, 2005e; Magalhães, 2006). Desenvolvido pela Comissão Europeia, este processo político inovador assente em entendimentos intergovernamentais tem subjacente o método aberto de coordenação (MAC), em que os governos definem e assumem compromissos políticos em plataformas supranacionais constituídas para o efeito.

⁵⁶ Se até ao fim do Governo PSD (1987-1995), liderado por Cavaco Silva, as políticas neoliberais parecem não acontecer no campo da educação, levando Afonso (1997) a falar de um «neoliberalismo educacional mitigado», o período governativo que se seguiu (1995-2002), do Partido Socialista, apesar de se demarcar política e discursivamente do governo anterior, no que diz respeito à lei de financiamento do ensino superior, mais concretamente em relação às propinas, dão continuidade às “tendências iniciadas durante o período de governação social-democrata, e [vai] de encontro às recomendações propostas pelo Banco Mundial e pela OCDE (Seixas, 2001, p. 233).

⁵⁷ O argumento de Seixas é que as “políticas educativas para ensino superior traduzem uma lógica favorecendo algumas das características do modelo de ensino superior de mercado. Contudo, as fortes resistências suscitaram, expressando por vezes interesses corporativos, a tradição centralista do Estado associada a uma debilidade da sociedade civil, bem como as próprias características do sistema de ensino superior, dificultaram e inflectiram a sua implementação” (Seixas, 2001, p. 235).

É, portanto, no quadro da crescente internacionalização e europeização das políticas educativas que as últimas e importantes transformações legislativas geradas no sistema de ensino superior português têm de ser entendidas, onde o impacto dos processos de globalização no âmbito do ensino superior⁵⁸, a convergência de políticas educativas nacionais no seio da União Europeia e a emergência de novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior, surgem como importantes factores de mudança.

Em termos concretos e com o pretexto de modernizar e qualificar a educação superior e as suas instituições de ensino, o Estado português aprovou o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES), através da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, agregando quatro outros diplomas: a Lei do Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior, as duas Leis de Autonomia Relativas às Instituições Públicas Universitárias e Politécnicas e o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo. A esses diplomas acrescenta-se o Decreto-lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro, que incorpora na ordem jurídica interna o processo de Bolonha.

O actual desenho normativo do sistema educativo do ensino superior mantém e reforça o sistema binário, consagrado com a Lei de Bases do Sistema Educativo⁵⁹, onde o ensino superior se encontra dividido em dois subsistemas: o ensino universitário e o ensino superior politécnico⁶⁰. A justificação apresentada situa-se no plano das “exigências de uma procura crescentemente diversificada de ensino superior orientada para a resposta às necessidades dos que terminam o ensino secundário e dos que procuram cursos vocacionados e profissionais e aprendizagem ao longo da vida” (Lei 62/2007, Artigo 3º, n.º 2). Neste contexto, atribui-se ao ensino universitário a oferta de

⁵⁸ Slaughter e Leslie (1997), citados por Seixas (2001), reconhecem quatro grandes implicações da globalização no ensino superior: uma contracção dos financiamentos estatais; a crescente centralidade da tecnociência e o desenvolvimento de comportamentos de mercado no ensino superior; o estreitamento de relações entre as empresas multinacionais e as agências estatais de investigação e desenvolvimento e, por último, a ênfase nas estratégias globais de propriedade intelectual, pelas empresas multinacionais e países industrializados.

⁵⁹ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que apresenta a educação escolar em três níveis escolares – ensino básico (nove anos), ensino secundário (três anos) e ensino superior (três a seis anos).

⁶⁰ Aqui seguimos de perto o texto de Teodoro, Galego e Marques (2010), que refere que a generalização do regime de «*numerus clausus*» nos anos de 1970 foi a primeira das medidas adoptadas no sentido de desviar a procura do ensino superior universitário. Essa medida, de carácter negativo, foi de imediato acompanhada pela decisão de proceder à criação do «ensino superior de curta duração», ou como mais tarde veio a ser designado, de «ensino superior politécnico», ao qual foi atribuída uma inequívoca prioridade nos planos de desenvolvimento do ensino superior público em Portugal, prioridade que se vai manter até aos anos de 1990. Nesse projecto, que teve a participação activa do Banco Mundial, nos planos de ajuda técnica e de financiamento, o objectivo era implementar um ensino superior curto, essencialmente técnico e centrado numa formação prática e especializada.

formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e ao ensino politécnico formações vocacionais e formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente (Lei 62/2007).

Em termos organizacionais predomina uma assumida e clara distinção institucional. As universidades têm a possibilidade de ter os três ciclos de formação previstos no processo de Bolonha, ou seja, atribuir os graus de licenciado, mestre e doutor e de realizar as provas de agregação – o mais alto reconhecimento profissional da carreira académica. Aos institutos superiores politécnicos apenas é reconhecida a possibilidade de darem os dois primeiros ciclos, o de licenciado e mestre e, mesmo no último caso, com limitações. Isto é, pretende-se que os mestrados autorizados não sejam de natureza «científica», mas antes de natureza «profissional» ou de «especialização».

A prestação de contas e a melhoria do desempenho das instituições implicam um efectivo mecanismo de autonomia das mesmas. Para além da autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, o RJIES advoga que às instituições de ensino superior públicas é também concedida autonomia estatutária, cultural, patrimonial e disciplinar face ao Estado. Os possíveis ganhos de autonomia implicam uma reformulação das formas de organização das instituições, convertidos para novos estatutos elaborados já de acordo com o novo quadro legal. Uma das inovações é a participação externa⁶¹ na direcção das universidades e escolas politécnicas, correspondendo a uma maior abertura “a elementos externos e maior responsabilidade perante o exterior, embora não perante o Governo; diminuição de órgãos colegiais; redução do peso dos estudantes e dos funcionários na gestão universitária”⁶² (Moreira, 2008, p. 130). As discordâncias entre o sistema de governo monista, instituído pelo RJIES, e o sistema dualista⁶³ passam pela não separação entre o poder deliberativo e o poder de controlo.

⁶¹Vários países europeus têm um órgão de maioria externa que representa os interesses do Estado e da sociedade e que tem as funções de administração não executiva ou de supervisão de uma estrutura executiva liderada pela figura do Reitor (Gomes, 2007).

⁶² Moreira (2008) corrobora a ideia da inovação apresentada por Gomes (2007) ao referir que as mudanças profundas do ensino superior serão no sistema de governo pondo fim à endogenia ancestral das IES.

⁶³Um sistema dualista assenta na combinação de um conselho universitário representativo (com maioria efectiva de professores) com um conselho de supervisão essencialmente externo (podendo incluir membros nomeados pelo Governo), enquanto o modelo monista é composto por um "conselho geral" misto (representantes de professores e estudantes e elementos externos), sem separação entre poder deliberativo e poder de controlo (Costa, 2007; Moreira, 2008).

O sistema de governação introduziu nas instituições públicas pelo RJIES acompanha as tendências europeias conhecidas como «novo managerialismo público». A adopção deste novo modelo de gestão é justificado por:

- a) apresentar benefícios para os serviços, ajudando a racionalizar as despesas;
- b) obrigar as organizações a clarificarem os seus objectivos e a adoptarem estratégias para a sua concretização;
- c) definir uma maior responsabilização dos serviços públicos perante os seus clientes;
- d) permitir uma maior flexibilidade de gestão, possibilitando também a capacidade de inovação. (Moreira, 2008)

No entanto, várias críticas são levantadas, questionando a primazia da gestão empresarial sobre a gestão pública, reduzindo o papel dos cidadãos ao de consumidores, bem como o afastamento das responsabilidades do Estado no funcionamento dos serviços públicos, por um lado, e o forte controlo do seu funcionamento, por outro (Simões, 2004).

No seio das instituições e da comunidade académica emergem fundamentos de que as novas situações de mercado constituem uma possibilidade de afirmação da legitimidade social da universidade, demonstrando explicitamente a sua utilidade económica (Santiago, 2005). No entanto, o «novo managerialismo público» não se reduz a uma alteração da gestão, mas representa um corte com os modelos anteriores centrados na participação dos membros da academia (docentes, estudantes, funcionários) e na colegialidade dos órgãos de direcção.

Uma das maiores novidades introduzidas por este novo regime jurídico foi a possibilidade das instituições de ensino superior públicas poderem alterar a sua natureza jurídica, constituindo-se em «fundações públicas com regime de direito privado»⁶⁴, passando a ser designadas de «instituições de ensino superior públicas de natureza fundacional» (Capítulo VI, Artigos 129º a 136º). Embora de forma muito lata este novo regime é definido em função da possibilidade das fundações se poderem reger “pelo direito privado no que respeita à sua gestão financeira, patrimonial e de pessoal”,

⁶⁴ Este modelo é fortemente criticado pelo actual Governo Constitucional, chefiado por Manuel Passos Coelho, que pretende a extinção de todas as fundações públicas e privadas que recebam financiamento do Estado. Segundo notícia publicada no jornal Expresso, no dia 3 de Agosto de 2012, o ministro da Educação, Nuno Crato, garantiu “que a intenção de criar um novo sistema de autonomia reforçada (...) levará em linha de conta o que as universidades-fundação já conseguiram.” Porém, o nome «Fundação» irá cair. Esta notícia pode ser consultada em: <http://expresso.sapo.pt/ministro-nuno-crato-sossega-reitores-de-universidades-fundacao=f744498>

embora com ressalvas que a lei específica genericamente (Artigo 134º, n.º 1).

Relativamente à gestão do pessoal, a Lei n.º 62/2007 estabelece o seguinte:

A instituição pode criar carreiras próprias para o seu pessoal docente, investigador e outro, respeitando genericamente, quando apropriado, o paralelismo no elenco de categorias e habilitações académicas, em relação às que vigoram para o pessoal docente e investigador dos demais estabelecimentos de ensino superior público. (Artigo 134º, n.º 3)

Na generalidade dos países da Europa as universidades públicas mantiveram o seu estatuto de entidades de direito público, subordinadas ao direito administrativo, estando na dependência das regras da gestão pública e os seus docentes abrangidos pelo regime da função pública. Nesse âmbito, a natureza institucional dos estabelecimentos de ensino superior tem sido, segundo a tradição, a de instituições públicas, que se traduzem numa pertença ao Estado, mas com autonomia jurídica e administrativa⁶⁵. Ainda que pertençam ao Estado, as IES não pertencem à administração directa do Estado, sendo detentoras de personalidade jurídica: “são sujeitos de direito autónomo, em termos patrimoniais, em termos de pessoal, em termos de contratos, em termos de responsabilidade civil, sendo isso que significa autonomia institucional, ou autonomia jurídica, em sentido restrito” (Moreira, 2008, p. 124).

Nos últimos anos, contudo, assistiu-se a uma enorme mudança do modo de relacionamento entre o ensino superior, o Estado e a sociedade, representada pela progressiva substituição do modelo de controlo estatal pelo modelo de supervisão estatal (Neave, 2008). Na procura de fundamentação para o aparecimento desta alteração, Amaral e Magalhães (2000, p. 7) estabelecem quatro factores:

- a) a substituição do Estado pelo sector privado como o maior empregador dos licenciados das universidades (o que diminui de forma drástica a importância do princípio da homogeneidade legal);
- b) a massificação do ensino e as dificuldades crescentes para assegurar o seu financiamento com fundos públicos, a ideia da importância de aumentar a diversidade da oferta de ensino (virtualmente excluída pelo princípio da homogeneidade virtual);
- c) a impossibilidade de gerir centralmente o «conhecimento útil» face à massificação e crescente complexidade do sistema e à grande velocidade de obsolescência do conhecimento (o que

⁶⁵ A autonomia, na perspectiva de Moreira (2008), está interligada com a relação dos estabelecimentos de ensino com o Estado, por um lado, e com a sociedade, por outro, de forma a certificar uma vasta esfera de independência.

- dificulta a actualização atempada, por uma burocracia centralizada, do que era conhecimento útil);
- d) o surgimento das teorias neo-liberais acompanhadas da ideia das inevitáveis ineficiências do sector público que só poderiam ser lavadas por esse líquido quase milagroso, o mercado.

Com base nestas circunstâncias, as estratégias governamentais passam a assentar nos princípios da autonomia e da auto-regulação. O Estado, embora conceda autonomia às instituições, mantém uma forte regulação (por vezes, mesmo uma «hiper-regulação») do ensino superior, dando origem a modelos onde o controlo se faz pela introdução dos interesses do mercado (a procura), representado por «stakeholders» a quem se dá um peso crescente na governação das instituições, e pelos processos de avaliação e acreditação das instituições. Como sublinham Amaral e Magalhães (2009), a retracção do Estado da gestão institucional não corresponde, contudo, a uma perspectiva de diminuição do papel do Estado; pelo contrário, o reforço da autonomia institucional neste contexto de reconfiguração legal das instituições de ensino superior para organizações de direito privado corresponde a um aumento do poder do Estado para conduzir os sistemas de educação superior. Como o relacionamento entre o Estado e as instituições autónomas é configurado como um sistema de ligação contratual, regulado de acordo com as estratégias governamentais, aparece como um incremento, mais do que uma retracção, da coordenação dos sistemas e das instituições.

5.3. A criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)⁶⁶

A aprovação pela Assembleia da República do RJIES é uma das etapas do processo de instauração de um novo modelo de universidade em Portugal, enquadrado no amplo projecto de construir um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Ao RJIES sucedeu-se um conjunto de decretos-lei convergentes com este modelo de universidade. Um dos mais relevantes foi o Decreto-lei n.º 369/2007, de 5 de

⁶⁶ Este ponto segue de perto os argumentos apresentados no texto colectivo publicado com a seguinte referência: Teodoro, A., Galego, C., & Marques, F. (2010). Do “fim dos eleitos” ao processo de Bolonha. As Políticas de educação Superior em Portugal (1970-2008). In A. Teodoro (Org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias.

Novembro, que criou a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Com natureza jurídica de uma fundação de direito privado, a A3ES tem por missão avaliar e acreditar tanto as instituições de ensino superior como os seus respectivos ciclos de estudos, com o intuito anunciado de melhorar a qualidade do ensino superior português, não perdendo de vista o objectivo da inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior e contribuir deste modo para a edificação do EEES.

Antes da constituição legal desta agência, o governo português foi tomando, desde 2005, uma série de decisões políticas que enformaram e possibilitaram o enquadramento legal necessário à sua criação. Essas decisões políticas estão corporizadas em vários diplomas legais:

- a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que procedeu à alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo em matéria de ensino superior;
- o Decreto-lei n.º 74, de 24 de Março, que aprova o novo regime jurídico de graus e diplomas de ensino superior e consagra, pela primeira vez, a acreditação de ciclos de estudos e instituições de ensino superior (este diploma foi alterado em alguns pontos pelo Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de Junho);
- a Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, que aprova o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior;
- a Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior;
- o Decreto-lei n.º 206/2009, de 31 de Agosto, que aprova o regime jurídico do título de especialista.

A estruturação de um sistema de garantia e qualidade reconhecido internacionalmente⁶⁷ foi um dos objectivos para a política de ensino superior do Governo Socialista, patente no programa XVII Governo Constitucional (2005-2009). Os eixos pré-estabelecidos para enquadramento deste objectivo passaram, e passam, por:

- a) alargamento da avaliação ao desempenho das instituições;
- b) objectivação dos critérios da avaliação, tradução dos resultados em apreciações qualitativas, dimensões de análise comparáveis entre si e clarificação das consequências da avaliação, quer para o funcionamento dos cursos e das instituições, quer para o financiamento;
- c) internacionalização do processo de avaliação por via da avaliação institucional;

⁶⁷ Como demonstram os relatórios produzidos pelos organismos transnacionais da OCDE, ENQA e EUA, supra referidos.

- d) exigência de concretização de sistemas próprios de garantia de qualidade passíveis de certificação, por parte das instituições de ensino superior.

Neste contexto, com a criação da A3ES, em substituição ao Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES)⁶⁸, as instituições de ensino superior mantêm a avaliação nas duas vertentes instituídas pelo CNAVES para continuarem a contar com o apoio financeiro do Estado e para aprovarem e renovarem a acreditação dos seus ciclos de estudo no quadro do sistema de garantia de qualidade. Isto é, por um lado, temos auto-avaliações realizadas pelas próprias instituições e, por outro, as avaliações externas realizadas pela agência. Este último aspecto apresenta nuances distintas em relação ao mesmo tipo de avaliação praticada anteriormente. A avaliação externa passa a estar a “cargo de entidades que lhes sejam efectivamente externas e não entidades delas representativas em cuja actividade se confundiam avaliadores externos e avaliados” (Decreto-lei n.º 369/2007). Esta alteração surge na senda de uma das críticas apresentadas no relatório de 2006 da ENQA, que refere que, nos dez anos de existência do CNAVES, os métodos e procedimentos adoptados por este organismo não foram definidos nem desenvolvidos de forma autónoma e independente das instituições de Ensino Superior e as nomeações de peritos externos também não revelaram a independência necessária relativamente ao Ministério. Diz o relatório que face ao facto de Portugal ter um conjunto limitado de peritos, em virtude de ser um país pequeno e consequentemente ter uma comunidade académica pequena, a familiaridade entre avaliadores e avaliados compromete a independência e a objectividade necessárias às avaliações (ENQA 2006).

A independência da A3ES face às entidades avaliadas é, a par da independência do poder político, uma das suas características. No entanto, por inerência ao enquadramento institucional adaptado para este organismo definido como «de utilidade pública», outras independências lhe estão associadas, como a independência nas regras de designação, de composição e funcionamento do conselho administrativo, principal órgão de gestão. Todavia, contraditoriamente, a maior parte do conselho de

⁶⁸ Organismo instituído pelo Decreto-lei n.º 205/98, de 11 de Julho, com o objectivo de estimular a melhoria da qualidade das actividades desenvolvidas, informar e esclarecer a comunidade educativa e a comunidade nacional, assim como assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de ensino superior e contribuir para o ordenamento da respectiva rede.

curadores⁶⁹ é designada “por resolução do Conselho de Ministros, sob proposta do ministro responsável pela área do ensino superior” (Decreto-lei n.º 369/2007, Secção II – Artigo 8º). Este aspecto evidencia a tendência por parte do Estado em deixar de ter uma acção directa na gestão das entidades, sem contudo deixar cair o seu papel de controlador e (hiper)regulador no exercício dessa gestão, como bem demonstra a alínea 1 do Artigo 5º do referido Decreto-lei n.º 369/2007:

A agência é independente no exercício das suas funções, no quadro da lei e dos seus Estatutos, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados pelo Estado através dos seus órgãos próprios.

Uma outra diferença em relação ao modelo antigo de avaliação é que todas as instituições de ensino superior são obrigadas a passar pelo mesmo processo de avaliação. No antigo modelo, regido pelo Decreto-lei n.º 205/98, de 11 de Junho, as instituições de ensino superior universitário e politécnico, públicas ou privadas tinham, o direito (e não o dever) de participar no sistema de avaliação externa realizado pelo CNAVES com vista a assegurarem a harmonia, a coesão e a credibilidade do sistema de avaliação. Caso não exercessem esse direito, o Ministério da Educação, por meio de despacho, teria de definir os termos de avaliação a que as instituições ficariam sujeitas. Tal situação conduzia a desigualdades nos critérios de avaliação que poderiam beneficiar umas instituições em detrimento de outras. As entidades que não integrassem o sistema de avaliação teriam como consequência o cessamento de apoios financeiros do Estado, exceptuando o apoio à acção social escolar, restrições na admissão de novos alunos nos cursos em funcionamento e suspensão do registo de cursos ou revogações de autorização do seu funcionamento ou do seu reconhecimento oficial, consoante os casos. No actual modelo, a recusa à avaliação externa determina o cancelamento da acreditação dos ciclos de estudo de uma instituição e a abertura de um processo de averiguação das condições de funcionamento institucional, com subsequentes consequências legais.

A par da avaliação, o diploma fixa a acreditação como outra das competências que está sob alçada da A3ES. A acreditação é obrigatória tanto para o funcionamento

⁶⁹ Três membros são indicados pelo Conselho de Ministros e os outros dois são escolhidos de uma lista conjunta apresentada pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos e pela Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado. O Presidente do Conselho de Curadores é nomeado entre os membros indicados pela resolução do Conselho de Ministros e sob proposta do ministro responsável pelo ensino superior.

das instituições de ensino superior como dos seus respectivos ciclos de estudos e é válida por um período que não pode exceder os oito anos, pelo que as instituições de ensino superior deverão pedir a renovação da acreditação para serem reconhecidas e se manterem no quadro do sistema de garantia da qualidade. No desenvolvimento da sua actividade, a A3ES coopera em estreita relação com a Direcção-Geral do Ensino Superior e o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e com os demais serviços e organismos da Administração Pública e instituições de ensino superior.

A criação deste tipo de agências de avaliação representam um novo mecanismo de regulação e controlo quer da actividade institucional quer da regulação da actividade docente.

5.4. Estatutos para a carreira docente universitária e politécnica

Com a publicação dos Decretos-lei n.º 205/2009 e n.º 207/2009, de 31 de Agosto, referente à revisão dos estatutos das carreiras docente do ensino universitário e de investigação e de docente do ensino politécnico, o governo português deu por encerrado o processo de reforma do ensino superior no quadro do processo de Bolonha, que teve por objectivo primordial a modernização e o reforço do ensino superior como contributo indispensável para o desenvolvimento do país e para a criação do EEES. Embora com algumas alterações pontuais ao longo dos tempos, os estatutos das carreiras docente universitária e politécnica em Portugal, na sua essência, não eram alterados há cerca de 30 anos, mais concretamente desde a publicação do Decreto-lei n.º 448/79, de 13 de Novembro, no caso da carreira universitária, e desde o Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho, no caso da carreira docente do ensino superior politécnico, conferindo à profissão académica um estatuto «quasi-constitucional» (Carvalho, 2012).

A necessidade e a vontade política em alterar a carreira docente na educação superior há muito que eram sentidas pelos vários quadrantes que integram a vida académica, de forma a adaptar os estatutos às necessidades e aos desafios com que o ensino superior se vem deparando. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCIPS), Sindicatos, professores universitários e políticos tinham, publicamente, desde alguns

anos⁷⁰, expressando as suas posições face às quais o estatuto da carreira docente se deveria reger. Estes posicionamentos, em geral divergentes, tornaram difícil atingir um consenso. Talvez seja esse um dos motivos pelo qual o estatuto da carreira docente tenha sido a última das medidas políticas a ser tomada pelo governo no quadro da reforma do ensino superior em Portugal.

Por conseguinte, apesar de todos reconhecerem a necessidade de um novo regime que regulasse a carreira docente no ensino superior, a publicação deste novo estatuto não teve uma aceitação generalizada. Desagradou sobretudo aos docentes dos institutos politécnicos, que se sentiram discriminados pelo facto de se acentuar a separação da carreira docente universitária da carreira docente politécnica, apesar das suas reivindicações públicas em sentido contrário⁷¹.

Embora com características idênticas no que diz respeito à matéria de transparência, à qualificação na base da carreira, ao estatuto reforçado de estabilidade no emprego («tenure»), à avaliação e às exigências de concurso para mudança de categoria, aquilo que distingue e separa as duas carreiras académicas passa pela diferenciação nas funções que cada um dos subsistemas (politécnico e universitário) desempenha no quadro da formação e qualificação superior dos portugueses. Neste contexto, compete às universidades contribuir para a criação das condições para o desenvolvimento científico moderno em Portugal, ao inscrever a investigação científica como elemento central na carreira universitária e ao consagrar condições de dedicação exclusiva dos seus docentes (DL 205/2009, Preâmbulo). Ao passo que aos institutos politécnicos cabe a função de atrair mais alunos para o ensino superior, criar fileiras de ensino superior curto em Portugal e, em muitos casos, promover uma inserção regional do ensino superior em todas as regiões do País, com manifestos benefícios económicos e sociais (DL 207/2009, Preâmbulo) na prossecução da componente técnica na formação dos alunos. Dito de outro modo, as instituições politécnicas deverão centrar-se numa formação de natureza profissional ou de especialização em detrimento de uma formação de natureza exclusivamente científica.

⁷⁰ Veja-se por exemplos os vários textos publicados no site do Sindicato Nacional do Ensino Superior [SNESup] (www.snesup.pt) ou o site de António Vasconcelos Costa (www.jvcosta.net).

⁷¹ Apesar do descontentamento por parte dos docentes dos institutos politécnicos, o CCIPS, numa nota de imprensa datada de 1 de Julho de 2009 (um mês antes da publicação da lei), vem publicamente enaltecer o papel deste diploma “na consolidação do ensino superior politécnico, prestigiando e permitindo a qualificação das instituições e das pessoas que nelas trabalham”, não apresentando nenhuma contestação ao mesmo. Ver nota de imprensa disponível em http://www.ccisp.pt/Documentos/Outros/Nota%20imprensa%20CCISP%2001_07_09.pdf.

Com o novo estatuto da carreira docente do ensino superior as categorias profissionais dos docentes foram revistas, mantendo contudo a sua organização e estrutura hierárquica. Aboliu-se a categoria de «assistente», nas universidades e institutos politécnicos, e a categoria de «assistente estagiário»⁷², nas universidades. Deste modo, a carreira docente universitária é, actualmente, composta pelas categorias de «professor auxiliar», «professor associado» e «professor catedrático» e a carreira docente politécnica pelas categorias «professor adjunto», «professor coordenador» e «professor coordenador principal». O título de «professor coordenador principal» é uma nova categoria profissional constituindo o topo na carreira docente politécnica, equivalente em termos remuneratórios à categoria de «professor catedrático» da carreira docente universitária. Para aceder a ambas as carreiras de ensino superior é agora exigido como habilitação mínima a detenção do grau de «doutor», alinhando o acesso à carreira de acordo com os parâmetros internacionais. Dada a natureza dos institutos politécnicos de fornecerem uma formação técnica aos alunos, há a possibilidade de, neste caso, se poder aceder à carreira docente politécnica com o título de «especialista»⁷³ que valida a experiência profissional em determinada área.

Quadro 3 - Categorias profissionais dos professores universitários e politécnicos em Portugal

UNIVERSIDADE	Decreto-Lei n.º 448/79	Decreto-lei n.º 2005/2009	POLITÉCNICO	Decreto-Lei n.º 185/81	Decreto-lei n.º 2007/2009
	Assistente Estagiário	Professor Auxiliar		Assistente	Professor Adjunto
	Assistente	Professor Associado		Professor Adjunto	Professor Coordenador
	Professor Auxiliar	Professor Catedrático		Professor Coordenador	Professor Principal
	Professor Associado				Título de Especialista
	Professor Catedrático				

Fonte: Elaborado com base nos diplomas legais de referência.

⁷² Esta categoria não integrava a estrutura da carreira docente no politécnico.

⁷³ O «título de especialista» foi criado com a Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro (RJIES), e está regulamentado pelo Decreto-lei n.º 206/2009, de 31 de Agosto (Regime Jurídico do Título de Especialista). Este título comprova a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para efeitos da composição do corpo docente das instituições de ensino superior e para a carreira docente do ensino superior politécnico.

Uma vez inserido na carreira por concurso público⁷⁴ para «professor auxiliar», o docente passa por um período experimental de cinco anos, o qual deverá ser acompanhado por investigação e produção científica, seguindo deste modo práticas internacionais. Só depois poderá, ou não, obter «tenure», isto é, um lugar estável na profissão. Tudo isto é oficialmente justificado com a busca pela excelência académica. Como mecanismo de gestão de pessoal, os professores de ensino superior passam por processos de avaliação de desempenho periódicos e obrigatórios, levados a cabo pela instituição da qual fazem parte, valorizando todas as componentes das funções docentes, como o desempenho científico, a capacidade pedagógica e outras actividades relevantes para a missão da instituição do ensino superior. Com esta medida eliminam-se os mecanismos de transição automática entre categorias, até aqui em vigor, reforçando assim o elevado grau de exigência académica. Ao fim dos cinco anos, e em função da avaliação, o contrato é mantido por tempo indeterminado ou é cessado pelo órgão máximo da instituição, sob proposta fundamentada e aprovada pela maioria dos membros em exercício de funções. Em caso de cessação o docente regressa, se for caso disso, à situação jurídico-funcional anterior ao período experimental.

O novo estatuto alargou os lugares do topo da carreira, devendo, no caso das universidades, o conjunto de «professores associados» e «catedráticos» representar entre 50% e 70% do total dos professores existentes, não podendo, no entanto, os «professores convidados» exceder um terço em cada uma das categorias. Os dados estatísticos mais recentes reportam ao ano de 2009, não permitindo por isso conhecer a distribuição dos docentes por categoria profissional e saber se esta intenção em alargar os lugares de topo se concretizou. Mas, avaliando a evolução do número de docentes das instituições universitárias públicas por categoria profissional, entre 2001 e 2009, arrisca-se afirmar que tal ainda está longe de ser alcançado. De acordo com o quadro 4, embora se verifique um aumento da percentagem destes corpos docentes desde 2001, com uma representação de 21,4%, o valor percentual dos «professores associados» e «catedráticos», em 2009, não ultrapassa os 24,1% do total do corpo docente.

⁷⁴ De acordo com a legislação anterior, os detentores de doutoramento passavam automaticamente para a condição de professor auxiliar. Com o actual estatuto da carreira docente acede-se a esta categoria profissional através de concurso no qual é reforçada a transparência e proibindo a adopção de especificações que estreitem de forma inadequada o acesso dos candidatos à publicidade alargada de todas as fases do processo. O júri dos concursos para a docência no ensino superior é composto maioritariamente por elementos externos à instituição.

Quadro 4 - Evolução dos docentes nas instituições universitárias públicas em Portugal, por categoria profissional (%)

Categoria Profissional	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>Professor Catedrático</i>	7,9	8,0	7,9	8,4	8,6	8,8	8,8	8,8	8,6
<i>Professor Associado</i>	13,5	14,1	14,6	14,9	15,2	15,5	15,8	15,7	15,5
<i>Professor Auxiliar</i>	30,0	31,1	32,6	34,3	36,1	38,8	42,0	44,6	45,6
<i>Assistente</i>	37,1	36,4	35,1	32,9	31,5	29,0	26,9	24,8	23,4
<i>Assistente Estagiário</i>	4,4	3,6	2,6	1,8	1,2	0,9	0,7	0,5	0,3
<i>Leitor</i>	1,8	1,7	1,6	1,6	1,6	1,6	1,4	1,3	1,3
<i>Monitor</i>	2,3	2,2	2,3	2,6	2,6	2,0	1,5	1,6	1,4
<i>Outras categorias</i>	0,3	0,4	0,5	0,6	3,2	3,4	2,9	2,7	3,9
<i>Não disponível</i>	2,7	2,5	2,8	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI)

Para além dos professores de carreira, podem ser contratados para a prestação de serviço docente individualidades nacionais ou estrangeiras, as quais se designam, de acordo com as funções para que são contratadas, por «professor convidado», «assistente convidado» ou «leitor». Quando são oriundos de instituições de ensino superior estrangeiras, serão designados por «professores visitantes».

Os «professores convidados» (auxiliares, associados ou catedráticos)⁷⁵ e os «professores visitantes» são recrutados por convite fundamentado em relatório subscrito por, pelo menos, dois professores da especialidade e aprovado pela maioria absoluta dos membros do conselho científico em exercício de funções. Os «assistentes convidados» e os «leitores» são recrutados por convite mediante proposta fundamentada e aprovada pelo órgão legal estatutariamente competente da instituição de ensino superior. Existe ainda a possibilidade da contratação de estudantes de licenciaturas ou mestrados da própria instituição de ensino ou de outra na qualidade de «monitores», também recrutados por convite mediante proposta fundamentada e aprovada pelo órgão legal estatutariamente competente da instituição de ensino superior. Cada instituição pode prever em regulamento próprio que o convite para o pessoal contratado possa ser feito mediante candidatura, de modo a se estabelecer uma base de recrutamento com métodos de selecção objectiva. Tal possibilidade jurídica acentua e promove uma carreira paralela ou informal (Carvalho & Santiago, 2008) que permite a contratação de pessoal docente e de investigação fora da carreira académica (Sousa, 2012), contribuindo, por

⁷⁵ Estes não podem exceder um terço do conjunto de professores auxiliares, associados e catedráticos de carreira.

um lado, para a intensificação do fosso entre os académicos juniores e os académicos seniores e, por outro, para a fragmentação da profissão académica (Neave & Rhoads, 1987). A este respeito, Estanque (2003) identifica dois grupos distintos de professores dentro do sistema de ensino superior português, embora não descarte a possibilidade de existirem outros. Identifica um grupo a que dá o nome de «geração estabelecida», e um outro que luta pela afirmação e reconhecimento institucional. Num estudo realizado por Sousa (2012) constata-se que nas universidades públicas portuguesas 23,8% dos académicos encontram-se na carreira paralela, dos quais apenas 2,3% se encontram numa posição estável.

Assim, após um período áureo no recrutamento de professores universitários, vivido em Portugal até ao final da década de 1980, em que o acesso a lugares de assistente e de professor eram facilmente alcançados pela ausência de concorrência e sem que os estagiários assistentes fossem obrigados a fazer provas para aceder à categoria profissional seguinte, a situação alterou-se abruptamente na primeira década do século XXI (Estanque, 2003). Esta alteração deve-se à estagnação do crescimento do ensino superior e à escassez da procura de cursos que entretanto tinham sido criados, traduzida na rescisão de contratos com os professores mais jovens e com bloqueios à progressão na carreira resultante “dos efeitos directos do natural processo de expansão de uma universidade extremamente atrofiada há 30 anos atrás” (Estanque, 2003, p. 8).

Também é reforçado neste estatuto, tanto para a carreira docente universitária como para a carreira docente politécnica, o regime de dedicação exclusiva como regra, sem que isso prejudique a opção do docente quer pelo regime de tempo integral⁷⁶ quer pela possibilidade de transição entre regimes. Garantindo também a autonomia pedagógica e científica com a introdução da estabilidade no emprego («tenure») para os «professores catedráticos» e «associados» (universidade) e para os «professores coordenadores principais» e «coordenadores» (instituto politécnico). As estatísticas demonstram que tal regime, apresentado como regra, não se verifica uma vez que, recorrendo uma vez mais ao estudo desenvolvido por Sousa (2012), nas universidades públicas apenas cerca de 48% dos académicos já inseridos na carreira possui nomeação definitiva. Embora a investigadora refira que cerca de 20% dos académicos nas universidades públicas sem estabilidade tenha condições de a obter, sabemos que os

⁷⁶ As estatísticas disponibilizadas no sítio do GPEARl contemplam a distribuição docente por regime de trabalho.

cortes orçamentais na educação superior, em grande medida por via da crise financeira, mas também por via da ideologia política, condicionam essa possibilidade.

Uma outra dimensão contemplada no novo enquadramento jurídico da profissão académica é o estímulo à colaboração entre universidades e institutos politécnicos. Criaram-se para isso condições de dispensa de serviço docente, por determinados períodos, para a participação em projectos de investigação ou de extensão académica, condições válidas quer para as instituições universitárias quer para os institutos politécnicos.

Como se referiu anteriormente, os professores dos institutos politécnicos foram os que se mostraram mais críticos com a publicação dos novos estatutos, nomeadamente no que diz respeito ao regime de transição da carreira, que consideraram ser demasiado penalizador para os professores equiparados a adjuntos, uma vez que na maioria dos casos estão há vários anos a leccionar sem integrar os quadros das instituições. Aproveitando o período de campanha eleitoral que se estava a viver na altura⁷⁷, os sindicatos dos professores – SNESup e Fenprof – mobilizaram-se logo após a publicação dos estatutos no sentido de sensibilizarem os partidos para se comprometerem a alterar, na nova legislatura, o regime de transição na carreira. Esta mobilização política deu frutos e, a 13 de Maio de 2010, foi publicada a Lei n.º 7/2010 que corporiza a primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-lei n.º 207/2009, e que procede à alteração do estatuto da carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico.

No essencial, esta lei altera o contestado regime de transição na carreira docente do ensino superior politécnico, especificando as condições de transição para cada categoria profissional, tal como anteriormente era feita. Mas desta vez contemplando e alargando o tempo de serviço em regime de dedicação exclusiva ou de tempo integral que os docentes possuíam antes da entrada em vigor do novo estatuto, distinguindo os docentes com longos anos de serviço dos que iniciaram a carreira docente há menos tempo.

Assim, no caso dos actuais equiparados a «professor-coordenador», titulares do grau de doutor com mais de dez anos de serviço passam para o regime de contrato de

⁷⁷ A publicação do Decreto-lei foi em 31 de Agosto de 2009, a campanha eleitoral decorreu entre os dias 12 e 25 de Setembro e as eleições para o XVIII Governo Constitucional decorreram no dia 27 de Setembro de 2009.

trabalho por tempo indeterminado com «tenure» como «professor-coordenador». No caso dos equiparados a «professor-adjunto» que apresentem as mesmas características, transitam para a modalidade de contrato por tempo indeterminado como professor-adjunto. Os docentes equiparados a «assistente»⁷⁸, titulares do grau de doutor há mais de três anos de serviço, passam para o regime de contrato de trabalho por tempo indeterminado como «professor-adjunto», com um período experimental de cinco anos. Os docentes equiparados a «professor-coordenador» ou a «professor-adjunto» com doutoramento e que exerçam funções docentes em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, mas que ainda não tenham completado 10 anos de serviço, transitam para o regime de contrato de trabalho por tempo indeterminado na categoria de «professor-coordenador» ou de «professor-adjunto», consoante o caso, com um período experimental de cinco anos. Os docentes sem doutoramento, mas que até 15 de Novembro de 2009 estejam inscritos num programa de doutoramento e que contem com mais de cinco anos de serviço, podem celebrar contrato por dois anos, renovável obrigatoriamente por mais dois períodos de igual duração, salvo indicação contrária e fundamentada pelo órgão máximo da instituição; com a obtenção do grau dentro do período vigente os docentes passam para a modalidade de contrato por tempo indeterminado, com um período experimental de cinco anos na categoria a que estavam equiparados. Por último, os «professores-coordenadores», «professores-adjuntos» ou «assistentes» que exerçam funções docentes há mais de 15 anos têm a possibilidade de requerer, no prazo de um ano, a prestação de provas públicas de avaliação da sua competência pedagógica e técnico-científica; em caso de aprovação transitam para o regime de contrato de trabalho por tempo indeterminado na respectiva categoria. Essas provas são constituídas pela apreciação e discussão do currículo do candidato e pela apresentação pública de uma aula de 60 minutos, sobre tema escolhido pelo requerente no âmbito da área ou áreas disciplinares em que desempenha funções.

A grande novidade que surge nesta primeira alteração ao estatuto da carreira docente politécnica prende-se ao facto das instituições de ensino superior que optarem por tornar-se instituições em regime fundacional poderem manter integralmente o estatuto de emprego público do pessoal. Podem ainda estas instituições admitir pessoal

⁷⁸ A categoria de «assistente» foi extinta no novo estatuto da carreira docente, quer universitária, quer politécnica. Contudo, subsistirá “enquanto existirem trabalhadores que para ela tenham transitado nos termos do presente Estatuto, continuando a considerar-se os seus titulares integrados em carreira” (L 7/2010, artigo 7º).

em regime de contrato de trabalho em funções públicas. Deste modo, esta alternativa ao actual modelo de gestão universitária e politécnica poderá ganhar mais apoios, uma vez que são garantidos aos seus profissionais a manutenção do estatuto jurídico de emprego público, que é (ou era) sempre um modelo de trabalho mais atractivo do que o modelo de funcionário privado, em termos de vínculo contratual.

Em 2012, eram quatro as instituições de ensino superior que optaram pelo regime fundacional: a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro, o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e a Universidade do Minho.

Outras alterações foram inscritas na nova lei, mas de registo pontual, uma vez que reformulam apenas algumas das decisões apresentadas de modo a torná-las mais assertivas.

No geral, estas alterações tiveram o apoio sindical, já que, como refere a Fenprof em comunicado de imprensa, “consagram um sistema de transição bastante mais justo do que aquele que o Governo, através do MCTES, pretendia impor aos docentes com contratos precários, que constituem a larga maioria no Politécnico”⁷⁹.

Não obstante a investigação científica fazer parte das funções docentes, existe em Portugal uma carreira profissional paralela de investigação regulamentada pelo Decreto-lei n.º 157/99, de 14 de Novembro que aprova o Estatuto da Carreira de Investigação Científica. Como este estudo tem como foco central de pesquisa os contextos de trabalho dos docentes e investigadores universitários, não se aborda esta carreira específica. No entanto, importa anotar a sua existência no panorama de política científica em Portugal.

A profissão académica, ao longo do desenvolvimento da democracia em Portugal, tem apresentado configurações resultantes da adaptação aos contextos e aos desafios que são colocadas à universidade. Assim, de um estatuto elitista da profissão, o qual em certas categorias profissionais ainda se mantém, a profissão experiencia o amargo da precariedade e da marginalidade. De uma procura optimista da profissão ao desencanto. Em termos legislativos, a profissão continua a configurar um sistema hierarquizado e burocrático, deixando em aberto janelas que do ponto de vista formal

⁷⁹ Nota aos órgãos de Comunicação Social apresentada em 13 de Maio de 2010. Disponível em http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_4744/Anexos/Comunicado_de_Imprensa_-_Publicadas_Leis_de_alteracao_aos_Estatutos.pdf

escamoteiam algo visível e que para muitos constitui um beco sem saída pela formalização de uma profissão paralela.

Perante o exposto, observamos que a carreira académica em Portugal é diversificada e segmentada à semelhança do que se passa em outros países. Pois, apesar de ter gozado de um estatuto profissional elitista, Sousa (2012) refere que os seus membros não partilharem o “mesmo esquema interpretativo e a mesma identidade normativa (...). [No entanto,] o carácter repressivo do regime impunha a existência de uma única versão tida como homogénea” (p. 7).

A profissão académica, no seu todo, contribui activamente para a realização de um real Espaço Europeu de Educação Superior pela sua acção e sua dinâmica de trabalho. Esse contributo, muitas das vezes, faz-se à custa da tal profissão paralela ou marginal, que conduz à precariedade profissional e que por inerência conduz a precariedade social e familiar, por falta de condições objectivas de trabalho.

6. Políticas educativas e reforma do ensino superior: o caso espanhol

6.1. Raízes do sistema de ensino superior em Espanha no quadro da modernização

Algumas das universidades mais antigas do mundo encontram-se sediadas em Espanha, como é o caso da Universidade de Salamanca fundada em 1212⁸⁰. Contudo, apesar desta herança histórica, as reformas educativas gerais em Espanha foram nos últimos dois séculos escassas contando-se apenas, entre os finais do século XVIII e o terceiro quartel do século XIX, duas tentativas para realização de reformas gerais na educação⁸¹: A Ley Moyano de 1857 e a Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970, conhecida como Lei Villar Palasí, nome do então Ministro da Educação (Beltrán & Hernández, 2006). Tal facto levou a que até à década de 1980, Espanha, tivesse um modelo universitário tradicional (Haering, 2008),

⁸⁰ A Universidade de Múrcia fundada em 1274, a Universidade de Madrid fundada em 1293, a Universidade de Lérida (1300), a Universidade de Santiago de Compostela (1495) e a Universidade de Valência (1499) são outras universidades espanholas que fazem parte do rol das universidades mais antigas do mundo.

⁸¹ Em termos gerais a legislação educativa produzida foi muito variável e dependia da alternância política entre governos liberais e governos conservadores, com breves períodos republicanos e um longo período ditatorial (Beltrán & Hernández, 2006).

ancorado ao modelo de organização napoleónico, fortemente centralista e utilitarista, fruto da consolidação de elementos oriundos da Ley Moyano que perduraram em forma de monopólio estatal da educação superior (Montané, Beltrán, Camus & Olivé, 2010). Esses elementos são:

- a) o centralismo e uniformismo veiculados através dos planos de estudo desenhado pelo Estado;
- b) a consideração dos professores enquanto funcionários do Estado;
- c) o estabelecimento de um sistema binário de educação superior que separava a Universidade das Escolas Técnicas;
- d) a orientação política para o utilitarismo profissional elitista da universidade.

Uma vez que as instituições de educação superior em Espanha dependem essencialmente do financiamento estatal controlado, portanto, pelo Estado, a tradição centralista é o elemento que mais se destaca para compreensão da estrutura da educação superior neste país (Arcarons & Miguel, 2010).

Embora na LGE de 1970⁸² se detectem alguns aspectos que evidenciavam a necessidade de democratização, de modernização e de desenvolvimento integral do ensino superior o impulso de reforma universitária dá-se, oito anos depois, com o estabelecimento da Constituição Espanhola em 1978⁸³. Esta define o Estado como uma realidade plural, integrando ao mesmo tempo uma realidade supranacional no contexto da União Europeia, deixando por isso de fazer sentido perpetuar o sistema educativo

⁸² Com a LGE centralizou-se na universidade alguns cursos que anteriormente estavam fora do âmbito universitário, tais como Jornalismo e Belas Artes, entre outros. Antes desta lei o sistema de ensino superior era binário com a separação das Universidades das Escolas Técnicas (Montané *et al.*, 2010). Estas últimas regiam-se por normativos próprios. Estava também previsto na lei a integração dos Conservatórios de Música e as Escolas de Arte Dramática no ensino universitário, mas até à data mantêm o seu carácter singular de ensino de Regime Especial. Em termos de estrutura, o ensino universitário articulava três ciclos sucessivos. O primeiro ciclo, com a duração de três anos, conduzia à obtenção dos títulos de Diplomado, Engenheiro Técnico ou Arquitecto Técnico. O segundo ciclo dedicado à especialização, com a duração de dois anos, conduzindo à obtenção do título de Licenciado, Engenheiro ou Arquitecto. E o terceiro ciclo, dedicado à formação em investigação, outorgava o título de doutor (Haering, 2008).

⁸³ A Constituição espanhola de 1978, em matéria de educação, estabelece no artigo 27 o seguinte: a) Todos têm direito à educação. Reconhece a liberdade de ensino; b) A educação terá por objectivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana pelos princípios democráticos de convivência e pelos direitos e liberdades fundamentais; c) Os poderes públicos garantem o direito que assiste aos pais para que seus filhos recebam a formação religiosa e moral de acordo com suas próprias convenções; d) O ensino básico é obrigatório e gratuito; e) Os poderes públicos garantem o direito de todos à educação, mediante uma programação geral de ensino, com participação efectiva de todos os sectores afectados e a criação de centros docentes; f) Reconhece às pessoas físicas e jurídicas a liberdade de criação de centros docentes, dentro do respeito pelos princípios constitucionais; g) Os professores, os pais, e em alguns casos, os alunos podem intervir no controlo e gestão de todos os centros sustentados pela Administração com fundos públicos, nos termos que a lei estabeleça; h) Os poderes públicos inspeccionarão e homologarão o sistema educativo para garantir o cumprimento das leis; i) Os poderes públicos ajudarão os centros docentes que reúnam os requisitos estabelecidos pela lei. Reconhece a autonomia das universidades nos termos que a lei estabeleça.

herdado do franquismo, o que conduziu à introdução de mudanças prementes adequadas ao novo cenário social e em consonância com o processo de modernização do país (Beltrán & Hernández, 2006).

Em termos concretos e no que diz respeito ao ensino superior, o processo de transformação do contexto educativo iniciado pela Constituição só se concretizou cinco anos mais tarde, em 1983, com a promulgação da Ley Orgánica de Reforma Universitária (LRU). Como dá conta Montané *et al.* (2010), o tema universitário era tão gritante nessa altura que a reclamação da autonomia⁸⁴ para a universidade converteu-se no «leit motiv» de muitas das mobilizações sociais da época, levando os poderes políticos a considerarem urgente a sua reestruturação. Paradoxalmente, realizou-se a reforma da universidade antes mesmo da reestruturação geral do sistema educativo (LOGSE-1990). Pretendia-se, com a LRU, uma profunda reforma do sistema de ensino superior espanhol. Montané *et al.* (2010) considera a LRU uma lei de «transição ideológica» e o ponto de partida para as grandes transformações da educação superior subsequentes. É também considerada uma lei eclética, por se ter constituído sob o equilíbrio histórico “entre os poderes públicos e a tensão entre a estrutura tradicional de corte napoleónico da universidade espanhola, a marca anglo-saxónica dos responsáveis pelo projecto de lei e o germanismo universitário baseado na liberdade das ciências” (Montané *et al.*, 2010, p. 74). A LRU passa a considerar a universidade como um serviço público ao mesmo tempo que reconhece, pela primeira vez, as universidades privadas em Espanha.

O contexto político e social da época⁸⁵ sob o qual a LRU foi desenvolvida é caracterizado como «efervescência democrática» (Olivé & Montané, 2010), própria de um país que acabava de sair de uma ditadura. Tal contexto foi marcado em 1981 por uma fugaz tentativa de golpe de Estado, que acelerou a crise dos partidos políticos no governo que provinham da reforma do regime ditatorial. Beltrán e Hernández (2006)

⁸⁴ Pereyra, Luzón e Sevilla (2006) referem que no período franquista a Universidade se converteu num centro de resistência à ditadura que respondeu de forma repressiva. Talvez por isso “quando se elabora a Constituição de 1978, entre os Direitos e Liberdades Fundamentais, se reconheça a «autonomia das universidades» como garantia de liberdade académica” (pp. 115-116).

⁸⁵ A universidade representava neste período “uma das conquistas da luta social pelo direito à educação, manifesta na democratização do acesso, uma vez que a economia do momento demandava maior qualificação da mão-de-obra, especialmente para sectores mais determinantes da indústria” (Olivé & Montané, 2010, p. 145). Contudo, uma década depois e no quadro da globalização neoliberal verifica-se o fenómeno contrário assistindo-se a uma maior segmentação profissional onde por um lado se exige profissionais altamente qualificados voltados para a economia do conhecimento e, por outro, aumenta o recrutamento de mão-de-obra não qualificada contratada globalmente (Olivé & Montané, 2010).

associam o início do ciclo de modernização do país às eleições de 1982 com a vitória do PSOE (Partido Socialista Obrero Español), cuja meta a alcançar era:

- a) o desenvolvimento normativo da Constituição de 1978;
- b) o desenvolvimento da descentralização do Estado em dezassete Comunidades Autónomas;
- c) a reforma do mercado laboral e a reconversão da indústria pesada;
- d) a reforma fiscal e a reforma educativa; e
- e) a plena integração na União europeia (1986) e na Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN).

Este período está também associado ao início da europeização de Espanha apesar das várias tentativas, sempre negadas, de aproximação à Europa ainda durante o período franquista (Montané *et al.*, 2010) e, dá-se início ao processo de recuperação dos avanços que a Europa tinha dado, à margem dos quais Espanha tinha ficado arredada (Olivé & Montané, 2010).

Os dois partidos que ocuparam a maior parte do poder político nos últimos 30 anos em Espanha, o PSOE (1982-1996/2004-2011) e PP (1996-2004), promulgaram reformas educativas de âmbito superior (LRU, 1983, LOU, 2001, LOMLOU, 2007), provocando todas estas reformas, independentemente do partido político no poder, manifestações bastante participadas por parte do sector educativo.

Como já foi referido, durante este período geram-se algumas iniciativas já determinadas pela integração do sistema educativo no quadro do contexto europeu, como é o caso da ampliação da escolaridade obrigatória até à idade legal de acesso ao trabalho (16 anos), do Ensino Secundário passar a ser leccionado por professores com mestrado (frequência de uma carreira de dois ciclos), do ensino primário passar a ser leccionado por professores licenciados (frequência de uma carreira de um ciclo), da especialização dos professores primários em idiomas, música, educação física, introdução complementar de apoio psico-pedagógico e dignificação da formação profissional (Beltrán & Hernández, 2006). Foi também durante este período, mais concretamente em 1985, que se desenvolveu o Estatuto de Autonomia que conduziu à descentralização das competências educativas a favor das diferentes Comunidades Autónomas. As Comunidades Autónomas passaram a ter, entre outras, a capacidade de estabelecer centros educativos e pagar salários a funcionários, tendo também uma certa

margem para intervir nos conteúdos pedagógicos, o que permitiu normalizar o ensino das línguas co-oficiais como o catalão, o basco e o galego⁸⁶.

Neste contexto, a tomada de decisão política encetada para fomentar este processo de modernização e de europeização das políticas universitárias em Espanha é, para Beltrán e Hernández (2006), desenvolvida num contexto de tensão, ou dialéctica, entre a tradição, caracterizada pela persistência de formas caducas na concepção e na provisão educativa, e a modernidade, caracterizada pela tendência de mudança e de inovação, embora não isenta de ambiguidades e contradições no seu próprio desenvolvimento. Isto é, a universidade espanhola debatia a sua essência, entre o modelo tradicional orientado para a formação de elites profissionais e a necessidade de um modelo de uma universidade de pesquisa. Tal impasse comprometeu o desenvolvimento da ciência e da cultura, tendo, por isso, a universidade de pesquisa sofrido um certo atraso histórico (Arcarons & Miguel, 2010; Montané *et al.*, 2010).

Arcarons e Miguel (2010) apresentam cinco hipóteses que consideram básicas para uma maior compreensão do contexto do actual sistema universitário espanhol e que perpassa as últimas três décadas de reforma universitária⁸⁷:

- i. A primeira hipótese: o processo de modernização da universidade em Espanha foi atrasado devido aos quarenta anos de ditadura (1936-1975) não podendo por isso explicar-se o sistema de educação superior em Espanha sem referir o impacto da ditadura nas universidades. Apesar de já ter passado algum tempo algumas influências são ainda visíveis podendo explicar por isso alguns dos problemas estruturais da universidade⁸⁸;
- ii. A segunda hipótese: o processo de reforma das duas décadas anteriores (1983-2007) é dominado por «reformas partidárias». Devido à alternância política entre a esquerda e a direita, a cada mudança de governo mudavam também o foco direccionado para a universidade inventando-se um novo sistema de selecção dos professores universitários, mantendo universidade igualmente cheia de corrupção e «inbreeding»;
- iii. A terceira hipótese: a principal reforma emanada foi a LRU em 1983, legislada pelo governo de esquerda. Esta lei foi emendada pelo PP e depois de novo pelo PSOE. As leis universitárias são politizadas com um profundo sentido simbólico, por conseguinte, os problemas nunca foram resolvidos;
- iv. A quarta hipótese: o processo de Bolonha foi implementado em Espanha muito tarde e muito lentamente e de um modo incompleto. A razão é que durante os primeiros cinco anos sob

⁸⁶ Em geral mais de metade da população espanhola fala, para além do castelhano, outra língua.

⁸⁷ Importa clarificar que, para estes autores, as reais mudanças produzidas neste sistema de ensino tiveram início com a Lei de Reforma Universitária de 1983 (LRU).

⁸⁸ Os autores não defendem que a causa principal do atraso na modernização das estruturas universitárias seja a ditadura de 40 anos, embora esta também ajude à compreensão desse atraso.

- governança do PP, o processo de Bolonha foi praticamente ignorado. Quando o PSOE volta ao poder em 2004 precisa de implementar as reformas do processo de Bolonha, com seis anos de atraso. Sendo já muito tarde o governo sofre uma forte oposição por parte do corpo estudantil. A reforma foi pouco explicada aos estudantes e aos professores. No final do ano de 2010 Bolonha foi formalmente adoptada, mas as importantes reformas nunca foram compreendidas;
- v. A quinta hipótese: não há neste momento um mercado nacional de estudantes, de professores e investigadores. O mercado está fragmentado por regiões. As universidades são principalmente, ou mesmo, exclusivamente regionais. Mesmo quando as universidades são similares elas estão isoladas umas das outras. As universidades nunca competem por melhores estudantes ou pelos melhores professores. Existe apenas um mercado nacional para as bolsas universitárias, mas o seu impacto é mínimo e as regiões estão sempre a pedir por mais poder de distribuição dessas bolsas ao nível regional. A mobilidade em Espanha é baixa.

Não se pretende dar respostas às hipóteses avançadas por Arcarons e Miguel (2010), contudo, considera-se importante registá-las porque ajudam a compreender o panorama sociopolítico no qual as reformas da universidade se foram desenvolvendo.

Não obstante as hipóteses apresentadas, que apontam para o atraso ou desnível de desenvolvimento do ensino superior espanhol face a outros parceiros europeus, a universidade espanhola, actualmente, tem pouco a ver com a universidade dos finais dos anos 1970⁸⁹.

A universidade espanhola apresenta nos últimos trinta anos mudanças que não são comparáveis com nenhum outro momento histórico (Subirats, 2005). Essas mudanças têm como face visível o aumento do número de infra-estruturas e do número de estudantes, mas também mudanças na própria organização das instituições do ensino superior e na natureza da sua missão⁹⁰.

Em termos de infra-estruturas, em 1975, o sistema universitário espanhol era composto por 28 universidades. No ano lectivo 2010/11, esse número quase triplicou, passando a haver 78 universidades, das quais 50 são instituições de natureza pública⁹¹ (Ministério da Educação [ME], 2010). Esta expansão patrimonial deve-se ao forte

⁸⁹ “A velha instituição universitária transformou-se radicalmente.” (LOU, 6/2001)

⁹⁰ Este último aspecto será apresentado e analisado no ponto seguinte.

⁹¹ É também de assinalar o crescimento do número de universidades privadas e/ou da igreja. Em 1952, apenas havia 4 universidades privadas da igreja (Deusto, Pontificia de Comillas, Pontificia de Salamanca e Navarra); em 2010, esse número era de 28, representando 35,9% do total das instituições universitárias espanholas. Desde 1952 até 1991 não se criou nenhuma universidade privada. Desde essa data, as instituições universitárias privadas não deixaram de proliferar (Ministerio de Educación, 2010).

protagonismo que as comunidades autónomas foram ganhando face à descentralização de competências em matéria de educação superior, iniciada em 1985, na sequência da publicação da LRU, levando a que todas as Comunidades Autónomas requeressem a criação de universidades no espaço geográfico da sua jurisdição.

Segundo Arcarons e Miguel (2010), a descentralização do sistema em dezassete comunidades autónomas ou regiões foi a principal mudança no sistema de educação superior em Espanha, nestas últimas três décadas, já que passou a haver uma «certa autonomia»⁹² nas instituições universitárias, ainda que limitada e difusa. Para estes autores, a descentralização foi aplicada, mas a autonomia das universidades nem tanto. Isto porque as universidades públicas continuaram e continuam a ser financiadas pela administração pública, como tal fortemente controlada pelo Estado, comprometendo a sua plena autonomia universitária.

Outro dado estatístico revelador diz-nos que, em 1950, o ensino superior era frequentado por pouco mais de 100 mil estudantes, número esse que, no final da década de 1980, superava já o milhão e meio de estudantes inscritos nas universidades espanholas (Villarroya *et al.*, 2008). No ano lectivo 2010/2011, a população estudantil inscrita em instituições de ensino superior decresceu, cifrando-se em 1.546.355⁹³. Segundo contas feitas por Arcarons e Miguel (2010), na última década as inscrições no ensino superior desceram cerca de 6%.

Não obstante da descida de estudantes inscritos no ensino superior espanhol, podemos afirmar, com base no modelo desenvolvido por Trow (1973; 2005), que a universidade em Espanha passou de uma universidade de elite para uma universidade de massas, isto porque mais de 15% dos jovens espanhóis com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos frequentam instituições de educação superior.

Em concreto, no ano lectivo 2009/10 a taxa de escolarização deste grupo etário a frequentar o 1º e 2º Ciclo situava-se nos 24,5% e no ano lectivo seguinte, 2010/2011 era de 26,4%⁹⁴. Este aumento da frequência universitária deve-se a um duplo efeito produzido não só pelo aumento do número de estudantes inscritos nestes níveis de ensino (2,9%) como também pela redução da população entre os 18 e os 24 anos

⁹² Sublinhado dos autores.

⁹³ Dados publicados em http://www.mecd.gob.es/dms-static/6f7ca43d-e577-4db2-9999-823_646043eff/2012-datos-y-cifras-11-12-pdf.pdf

⁹⁴ Dados publicados em <http://www.mecd.gob.es/dms-static/6f7ca43d-e577-4db2-9999-823646043eff/2012-datos-y-cifras-11-12-pdf.pdf>

(2,7%). Tal aumento levou o Ministério da Educação espanhol a prever que no lectivo 2010/2011 se chegaria a 1.600.000 estudantes matriculados no conjunto do sistema de educação, superando dessa forma os níveis máximos alcançados no final dos anos 1990, previsão essa que não se concretizou (Ministério da Educação, 2010).

Este fenómeno de massificação no acesso ao ensino superior registou-se em todo o mundo e encontra as suas raízes históricas no pós segunda guerra mundial. Se, como relata Subirats (2001), antes da guerra, a Alemanha, a França e a Grã-Bretanha, três dos países mais desenvolvidos e cultos do mundo, contavam com cerca de 150.000 estudantes universitários, esse número em 2001 superava já os três milhões de estudantes. No caso de Espanha, esse processo de massificação do ensino superior começa a ter expressão em meados dos anos 1980, consolidando-se até finais dos anos 1990 e produzindo não só uma grande mudança nas dimensões das bases sociais da população estudantil espanhola, como também transformações no capital cultural das competências e das motivações dos novos estudantes universitários, o que contribuiu para a diversificação do seu perfil e das suas características definidoras (Villarroya *et al.*, 2008). Este aumento do número de estudantes deu também lugar a numerosos debates, incluindo o tradicional «lamento» entre os professores que interpretam, muitas vezes, a massificação do acesso à educação superior como responsável pela descida da qualidade do nível de ensino. Como refere Villarroya *et al.*, “chega a ser vivido pelos professores com certo desassossego e preocupação pela vivência de um crescente desajuste entre a base com que acedem e o ombro com que se desejaria acolhê-los” (2008, p. 16). Esta é a opinião de uma grande parte da academia, embora existam autores que não corroboram desta opinião. Referindo-se a este aspecto em termos gerais, e não especificamente ao caso espanhol, Torres (2010) é um deles, dizendo que esta desconfiança face aos novos públicos estudantis é “difundida, especialmente por gente de direita que têm a nostalgia do passado e especialmente de certos académicos (...) que detestam ver rostos multiculturais nas suas aulas” (2010, p. 15). Contrariamente a Romainville, que vê estes novos estudantes como «novos bárbaros» que desembarcam numa universidade que naufraga, Torres considera que esta nova “população estudantil traz outro conjunto de riquezas culturais excepcionais” (2010, p. 15).

Perante isto, temos agora uma universidade mais democratizada, mas também mais heterogénea, com um capital cultural e familiar distinto, maior diversidade na

estrutura dos cursos ou na composição da oferta universitária. Portanto, heterogeneidade nas trajetórias credencialistas, diferenciação nos regimes de dedicação ao estudo, com maior disparidade na organização do currículo, em consonância com as possibilidades de escolha, e créditos de livre configuração.

Contudo, o elitismo não desapareceu da academia. A formação das elites, far-se-á agora sobretudo no 3º ciclo de estudos, isto é, a nível do doutoramento.

6.2. Regime jurídico das instituições do ensino superior

O actual momento em que se encontra o sistema universitário espanhol está regulamentado pela Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril (LOMLOU). Com a publicação desta normativa, que introduz algumas modificações e substitui a Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de Dezembro (LOU), o governo espanhol dá por concluído o processo de implementação de reforma universitária à luz da adaptação do seu sistema universitário ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), cumprindo assim o prazo estabelecido e acordado pelos países subscritores da Declaração de Bolonha.

Antes de analisar a actual arquitectura normativa das universidades, é importante referir que as bases do actual contexto do sistema universitário espanhol remontam a 1983, altura em que foi publicada a Ley de Reforma Universitaria (LRU) que reorganizou todo o sistema universitário, no quadro da sua democratização. Dito de outro modo, esta lei representa a transição e a expressão da democracia na universidade em Espanha (Montané & Beltrán, 2011). É a partir deste normativo que a autonomia das universidades é consagrada através da liberdade de cátedra, de estudo e de investigação, bem como a autonomia na gestão e administração de recursos próprios da universidade. É também a partir desta lei que, com a transferência de competências em matéria de ensino superior para as Comunidades Autónomas, as responsabilidades universitárias passam a estar distribuídas de modo tripartido entre as Universidades, o Estado e a Comunidade Autónoma onde a universidade se localiza. Significa isto que, em termos

legais, as universidades regem-se pela lei do Estado espanhol, pelas leis das Comunidades Autónomas e pelos seus próprios Estatutos⁹⁵.

A LOMLOU revoga, em alguns aspectos, a Ley de Ordenación Universitaria 6/2001, de 21 de Dezembro (LOU), sendo justificada pela necessidade de rever algumas componentes do seu funcionamento e para adaptar o sistema universitário espanhol aos acordos firmados em matéria de política de educação superior no quadro do processo de Bolonha (preâmbulo, LOMLOU). Esta lei, resultante da convergência de políticas educativas nacionais no contexto da União Europeia, reorientou a reforma universitária que estava a ser desenvolvida em Espanha⁹⁶, reconduzindo a reforma para a incorporação de novos elementos com vista a melhorar a qualidade das universidades e harmonizar o sistema educativo superior no quadro do espaço europeu ao reformar a estrutura e organização dos três ciclos de estudos do ensino superior: Graduação (substitui os anteriores títulos de Diplomado e Licenciado), Mestrado e Doutoramento. Porém, importa frisar que a LOU tinha deixado o terreno preparado para esta reorganização da estrutura dos ciclos de estudo. Como referem Montané e Beltrán (2011), a LOU “mantém a arquitectura básica do sistema de ensino e de títulos e faz referencia expressa (artigo 88.2) à nova estrutura de ensino, que no futuro, será necessário adoptar como consequência do processo de construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES)” (2011, p. 7). Quatro anos mais tarde, com a publicação do Real Decreto 55/2005, que estabelece a estrutura de ensino universitário e regula os estudos universitários oficiais de graduação e a publicação do Real Decreto 56/2005, que regula os estudos universitários de pós-graduação, reorganiza-se o ensino universitário em Espanha no quadro da construção do EEES.

O conteúdo destes decretos ganha uma nova dimensão com a publicação da LOMLOU, passando o sistema universitário espanhol a estar organizado em dois níveis – graduação e pós-graduação – e três ciclos de estudo – Graduação, Mestrado e Doutoramento (Montané & Beltrán, 2011). Embora o Sistema de Ensino Superior em Espanha já se apresentasse estruturado em três ciclos de estudo, mesmo antes da instauração da Democracia (Diplomatura, Licenciatura e Doutoramento), houve uma

⁹⁵ Cada universidade tem autonomia para elaborar os seus Estatutos que serão aprovados pelo Conselho de Governo da Comunidade Autónoma. Uma vez aprovados os Estatutos entrarão em vigor a partir da sua publicação no Boletim Oficial da Comunidade Autónoma e no Boletim Oficial do Estado.

⁹⁶ Este é um caso em que a reforma universitária de um país é redireccionada em função das directrizes do processo de Bolonha, processo que Santos (2010) qualifica como uma contra reforma.

reorganização na nomenclatura⁹⁷ e no tempo de estudo dedicado em cada um desses ciclos, traduzindo-se numa adaptação destes ao sistema de ECTS; introduziu-se igualmente o Suplemento ao Diploma, como proposto na Declaração de Bolonha. Com esta nova reorganização, a formação no 1º ciclo de estudos (graduação) passou a ter uma duração de 4 anos, no 2º ciclo (mestrado) passou a variar entre 1 ano ou 2 anos de estudo e, no 3º ciclo (doutoramento), prevê-se uma formação de 4 a 5 anos, consoante o estudante opte por fazer o programa doutoral em tempo completo ou tempo parcial (RD 99/2011, Artigo 3).

Contrariamente ao que se passou na esmagadora maioria dos países subscritores da declaração de Bolonha, Espanha adoptou para o seu sistema de educação superior o modelo de 4+1, em detrimento do modelo 3+2. Esta opção política apresenta logo à partida um obstáculo à comparabilidade do sistema de graduação espanhol no quadro da construção de um EEES, uma vez que a esmagadora maioria dos países europeus adoptou o modelo 3+2.

O sistema de ensino superior em Espanha compreende três tipos de universidade com fundamento legal. São elas as universidades públicas, privadas e da igreja. Aos subsistemas de ensino público e privado são atribuídos e reconhecidos o mesmo conjunto de deveres e de autonomia, com as devidas ressalvas para a questão do financiamento. No caso do ensino superior privado, como é reconhecido no artigo 5 do Título I da LOMLOU, apesar da organização e funcionamento se reger por normas próprias, estas devem ter em conta os princípios constitucionais no que diz respeito à garantia efectiva do princípio de liberdade académica manifestada nas liberdades de cátedra, de investigação e de estudo. As universidades da Igreja são um caso especial dentro do sistema, criadas com base no acordo entre o Estado Espanhol e a Santa Sé em 1979⁹⁸.

Em termos de governação universitária, desde a publicação da LOU, em 2001, que o sistema de gestão universitário acompanha as tendências europeias conhecidas como «novo managerialismo público», assente em novos modos de gestão académica similares aos pressupostos e às práticas da gestão privada.

⁹⁷ Caíram as designações: Diplomado universitário, Arquitecto Técnico, Engenheiro Técnico, Licenciado, Arquitecto, Engenheiro.

⁹⁸ Concordata entre o Estado Espanhol e a Santa Sé sobre Ensino e Assuntos Culturais, 3 de Janeiro de 1979.

Sob o lema da melhoria da qualidade do ensino, da investigação e da gestão, objectivo irrenunciável da LOU, as universidades, conforme enunciado no preâmbulo da lei, vêem a sua capacidade de liderança reforçada e as suas estruturas dotadas de maior flexibilidade para incrementar a sua eficácia, eficiência e responsabilidade. Para isso, a lei propõe um maior auto-governo das universidades, supõe um aumento do compromisso das Comunidades Autónomas para com a universidade e alvitra a criação de uma agência de avaliação externa às universidades. Este lema é mantido e reforçado com a LOMLOU, uma vez que o governo das universidades passa a contar com um maior peso dos agentes externos e com uma menor colegialidade interna, passando também a haver cargos nomeados em vez de eleitos.

Como foi referido anteriormente, as responsabilidades universitárias encontram-se divididas entre as Universidades, o Estado e a Comunidade Autónoma, fazendo-se actualmente a sua coordenação, não no «Conselho de Coordenação Universitária», órgão criado pela LOU, mas sim no seio de dois novos órgãos de governo constituído para o efeito: a «Conferência Geral de Política Universitária» e o «Conselho de Universidades».

Com estes dois novos mecanismos externos de governo universitário criam-se duas estruturas de coordenação e supervisão do sector universitário. A «Conferência Geral de Política Universitária» é o órgão de concentração, coordenação e cooperação da política geral universitária a quem compete:

- a) promover as linhas gerais da política universitária em articulação com o espaço europeu educativo e em inter-relação com as políticas de investigação científica e tecnológica;
- b) planificar, assessoriar e programar o ensino universitário (recursos humanos, materiais e financeiros);
- c) aprovar os critérios sobre actividades de avaliação, certificação e acreditação;
- d) propor e valorizar medidas para impulsionar a colaboração entre universidade e empresa;
- e) coordenar a elaboração e seguimento de relatórios sobre a aplicação do princípio de igualdade de mulheres e homens na universidade e uma outra estrutura.

O «Conselho de Universidades» é o órgão de coordenação académica, de cooperação, de consulta e de proposta em matéria universitária que em plena autonomia de funções:

- a) colabora, coopera e coordena matérias de âmbito universitário;

- b) informa as disposições legais e regulamentares que afectam ao sistema universitário no seu conjunto;
- c) presta assessoria quer seja requerida pelo Ministério da Educação e Ciência, quer pela Conferência Geral de Política Universitária, ou pelas Comunidades Autónomas;
- d) verifica a adequação dos planos de estudos às directrizes e condições estabelecidas pelo Governo para o títulos oficiais;
- e) desenvolve outras tarefas que a lei “encomende” e suas disposições e desenvolvimentos.

Ambas as estruturas são presididas pelo titular do departamento ministerial competente em matéria universitária. No caso da «Conferência Geral de Política Universitária», fazem também parte os responsáveis pelo ensino superior dos Conselhos de Governo das Comunidades Autónomas e outros cinco membros designados pelo Presidente da Conferência, ou seja, o ministro responsável pelo ensino superior. Reúne duas vezes por ano. No caso do «Conselho de Universidades», fazem parte os reitores das universidades e cinco membros designados pelo Presidente do Conselho, ou seja, o ministro responsável pelo ensino superior. Funciona em Plenário e em Comissões (de Coordenação, Académica e mista).

Em relação à estrutura interna de governação das universidades, esta é composta pelo Conselho Social, Conselho de Governo, Claustro Universitário, Junta de Escola e Faculdade e Conselhos de Departamento, cuja eleição dos seus representantes pode variar de acordo com o âmbito da sua acção. Por exemplo, a composição do Conselho Social é designada pelas leis dispostas pela Comunidade Autónoma a que corresponde cada universidade, ao passo que os restantes órgãos de governo são eleitos de acordo com o estabelecido nos Estatutos de cada universidade, com a devida salvaguarda dos mínimos estabelecidos pela LOMLOU.

Na realidade a composição da actual estrutura interna de governo do sistema universitário em Espanha não é muito diferente da estrutura consagrada na anterior lei (LOU), como podemos verificar observando o quadro 5.

Quadro 5 – Órgãos internos de governação universitária em Espanha

LGE, 1970	LRU, 1983	LOU, 2001	LOMLOU, 2007
Patrono	Conselho Social	Conselho Social	Conselho Social
Junta de Governo da Universidade	Junta de Governo	Conselho de Governo	Conselho de Governo
	Claustro Universitário	Claustro Universitário	Claustro Universitário
	Juntas de Faculdades, de Escolas Técnicas Superiores e de Escolas Universitárias	Junta de Faculdade ou Escola	Junta de Escola ou Faculdade
	Conselhos de Departamento e de Institutos Universitários	Conselho de Departamento	Conselho de Departamento
		Junta Consultiva	

Fonte: Elaborado com base nos diplomas legais de referência.

Exceptuando o facto de deixar de existir a Junta Consultiva, importante órgão de assessoria ao reitor e ao conselho de governo com liberdade para formular propostas em matéria académica, onde os professores tinham espaço para se expressarem e actuarem no campo da educação superior, todos os restantes órgãos de governo se mantêm. Porém, com a extinção da Junta Consultiva, e aprofundando a análise do âmbito das competências adjudicadas a cada um dos órgãos governativos, sobressai com maior nitidez as tendências que já se faziam notar no quadro da lei anterior. Essas tendências, enquadradas na teoria do «novo managerialismo público», conduzem à criação de modelos de regulação que substituem o controlo Estatal pela introdução dos interesses do mercado e de «stakeholders» no governo das instituições e pelos processos de avaliação e acreditação dessas mesmas instituições (Amaral & Magalhães, 2009). Por exemplo, verifica-se um peso crescente das competências do Conselho Social, órgão que corresponde à participação da sociedade no seio da vida académica e na governação interna das instituições. Este órgão de governo, com a nova lei, para além de supervisionar as actividades económicas da universidade, bem como os seus respectivos rendimentos por serviços prestados, e promover a colaboração da sociedade no financiamento da universidade, passa agora a dispor de informação e de assessoria dos órgãos de avaliação quer das Comunidades Autónomas, quer da Agência Nacional de Avaliação e da Qualidade e Acreditação (ANECA). É-lhe ainda posto à disposição uma organização de apoio e recursos próprios para o bom cumprimento das suas funções.

6.3. Criação da Agencia Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação – ANECA

A construção do chamado Espaço Europeu de Educação Superior converteu-se num quadro de referência e numa fonte de legitimação das políticas educativas em Espanha, à semelhança do que acontece nos outros países subscritores da Declaração de Bolonha. Uma das suas bandeiras é a promoção da garantia de qualidade das instituições de educação superior no âmbito nacional e internacional, tendo como mecanismo para alcançar a criação de políticas concretas de inovação universitária. Uma dessas políticas assenta na introdução de um sistema de avaliação no contexto universitário que, segundo Michavila (2005), é o que verdadeiramente permite aos países construir um sistema de educação superior de qualidade. Para este autor, é através dos sistemas de avaliação que:

- a) se geram estratégias para melhorar a docência;
- b) se presta contas aos governos e à sociedade;
- c) se torna público o que cada instituição faz;
- d) se podem introduzir sistemas de financiamento diferenciado (financiamento vinculado aos resultados);
- e) se pode proceder à acreditação dos cursos e programas curriculares.

Para alcançar essa meta, a LOU anunciou a criação da Agencia Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA), a qual se concretizou a 19 de Julho de 2002, de acordo com os artigos 31 e 32 do Título V da referida lei⁹⁹. A criação desta agência revelou-se uma grande novidade na história da educação superior convertendo-se num pilar fundamental do actual sistema de educação superior em Espanha (Montané & Beltrán, 2011), tendo como objectivos avaliar, certificar e acreditar cursos, professores e instituições. A incorporação deste novo processo de avaliação fez com que o sistema de educação superior em Espanha passasse de um sistema de «autorização-homologação» para um sistema de «avaliação-acreditação» (Michavila, 2005).

⁹⁹ Após a criação desta agência nacional sucedeu-se a criação de outras agências na Comunidade Autónomas, como é o caso da Catalunha (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari [AQU]), Ilhas Baleares (Agència de Qualitat Universitària [AQUIB]), Canárias (Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria [ACECAU]), Andaluzia (Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación), Andaluzia (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas [UCUA]), Castela e Leão (Agencia para la Calidad del Sistema Educativo Universitario), Galiza (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia [ACSUG]), Comunidade Valenciana (Comisión Valenciana de la Acreditación y Evaluación de la Calidad), País Basco (Agencia de Evaluación y Acreditación de la Calidad del Sistema Universitario), Aragão (Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón) e Castela-Mancha (Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha).

Esta agência de avaliação – a ANECA – de natureza fundacional, é um organismo de carácter autónomo e externo à universidade, que, “de maneira independente, desenvolverá a actividade de avaliação própria de sistemas universitários avançados e tão necessária para a medição do rendimento do serviço público de ensino superior e reforço da sua qualidade, transparência, cooperação e competitividade” (LOU, Preâmbulo).

Com a publicação da LOMLOU e, tendo em conta a importância do binómio autonomia-prestação de contas, o papel da ANECA é reforçado, ao enquadrar esta agência no quadro da Lei das Agências Estatais. Com isto, facilita-se “a coordenação nos processos de garantia de qualidade e de definição de critérios de avaliação” (LOU, Preâmbulo) reconhecidos internacionalmente.

Sendo, como já se referiu, a promoção e a garantia da qualidade das Universidades um fim essencial da política universitária espanhola, o cumprimento dos seus objectivos, conforme enunciado no artigo 31 do título V da LOMLOU, passam pela:

- a) mediação do rendimento do serviço público da educação superior universitária e prestação de contas à sociedade;
- b) transparência, comparação, cooperação e competitividade das universidades no âmbito nacional e internacional;
- c) melhoria da actividade docente, de investigação e de gestão das universidades;
- d) informação às distintas Administrações Públicas na tomada de decisão no âmbito das suas competências;
- e) informação à sociedade para fomentar a excelência e mobilidade de estudantes e professores.

Para abarcar o amplo âmbito da sua acção, a ANECA tem em curso um conjunto diversificado de programas de avaliação, certificação e acreditação, com o intuito de integrar o sistema de ensino superior em Espanha no Espaço Europeu de Educação Superior. Esses programas estão distribuídos em duas áreas de acção, visando, por um lado, avaliar o ensino e as instituições de ensino superior e, por outro, avaliar os professores. No quadro 6 identificam-se esses programas.

Quadro 6 – Programas de avaliação, certificação e acreditação desenvolvidos pela ANECA

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E DAS INSTITUIÇÕES	PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES
VERIFICA - Avalia as propostas e os planos de estudo de acordo com os objectivos estabelecidos para a Construção do Espaço Europeu de Educação Superior	PEP - Avalia a actividade docente e de investigação e a formação académica dos requerentes para o acesso a figuras de professor contratado universitário (Professor contratado doutor, professor ajudante doutor, professor colaborador y professor de universidade privada) estabelecidas na LOMLOU.
MONITOR - Acompanhamento de projectos em curso até à renovação da sua acreditação.	ACADEMIA - Avalia o perfil dos requerentes para o acesso a corpos de funcionários docentes universitários (Professores Titulares de Universidade e Catedráticos de Universidade).
AUDIT - Dirigido aos centros universitários para apoio no estabelecimento de sistemas de garantia interna de qualidade.	DOCENTIA - Dá apoio às universidades para que desenhem mecanismos próprios para valorizar a qualidade docente dos seus professores
MENCIÓN - Supõe o reconhecimento da solvência científica-técnica e formadora de determinados programas de doutoramento.	

Fonte: ANECA. Disponível em: <http://www.aneca.es/>, acedido em 2011

Com a criação desta instituição chave na prossecução dos objectivos inerentes ao (bom) funcionamento das universidades procura-se criar um novo modelo de universidade em Espanha inserido no quadro da teoria do «novo managerialismo público». Na realidade, instituições como a ANECA constituem novas formas de regulação e controlo que reforçam o papel do Estado, no caso, junto das universidades, tradicionalmente autónomas e legitimadoras de princípios como o da liberdade de cátedra (Pereyra *et al.*, 2006), liberdade que pouco a pouco se vai perdendo.

6.4. Estatuto das carreiras docente de ensino superior

A composição do corpo docente e de investigação das universidades públicas espanholas é constituída, desde 1983 com a publicação da Lei de Reforma Universitária (LRU), por «professores funcionários» e por «professores contratados» dando origem a duas vias distintas e paralelas de ingresso na carreira académica¹⁰⁰.

¹⁰⁰ O «professor contratado», segundo Subirats (2001), apresenta características semelhantes ao «professor não numerário» dos anos de 1970, que acabou por se converter em professor numerário ou estável, depois do chamado processo de idoneidade. Os méritos docentes, de investigação e de gestão académica foram avaliados de acordo com os critérios estabelecidos no anexo do Real Decreto 1312/2007.

Quadro 7 – Evolução das categorias profissionais do pessoal docente e investigador em Espanha

LGE, 1970	LRU, 1983	LOU, 2001		LOMLOU, 2007		
Funcionário ¹⁰¹	Contratado ¹⁰²	Funcionário	Contratado ¹⁰³	Funcionário	Contratado	Funcionário
Professor Ajudante	Ajudante	Catedrático Universidade	Ajudante	Catedrático Universidade	Ajudante	Catedrático Universidade
Professor Agregado de escolas Universitárias	Ajudante de Faculdade e Escolas Técnicas Superiores	Titular de Universidade	Ajudante Doutor	Titular de Universidade	Ajudante Doutor	Titular de Universidade
Catedrático Numerário de Escola Universitária	Professor Associado	Catedrático de Escola Universitária	Professor Colaborador	Catedrático de Escola Universitária	Contratado Doutor	
Professor Adjunto de Universidade	Professor Visitante	Titular de Escola Universitária	Contratado Doutor	Professor Titular de Escola Universitária	Professor Associado	
Professor Agregado de Universidade			Professor Associado		Professor Visitante	
Catedrático Numerário de Universidade			Professor visitante			

De acordo com a LRU, os «professores contratados» não podiam exceder os 20% do total dos «professores funcionários», valor que, com a LOU, e mais tarde com a LOMLOU, é alargado para os 49%. Esta dupla modalidade de acesso à carreira docente universitária é, para Montané e Beltrán (2011), uma das mudanças com maior impacto entre os docentes universitários nas últimas duas décadas conduzindo à precarização da profissão docente.

Com a publicação da mais recente lei orgânica das universidades espanholas, a LOMLOU, estas duas vias de ingresso na carreira docente mantêm-se, estabelecendo-se contudo uma nova definição das categorias profissionais docentes e um novo modelo de acesso ao corpo de funcionários docentes, que modificam profundamente o sistema universitário em Espanha. Este novo procedimento de acesso passa pela prévia obtenção de acreditação do trabalho docente e de investigação desenvolvido até então pelos

¹⁰¹ As universidades podiam contratar por tempo limitado «professores catedráticos numerários», «professores agregados» ou «professores adjuntos», espanhóis ou estrangeiros, de elevado prestígio e de mérito reconhecido.

¹⁰² A soma dos «professores associados» e «professores visitantes» não podia exceder 20% do corpo de funcionários de Universidade ou 30% do corpo de funcionários de Escolas Universitárias (LRU, 1983).

¹⁰³ A soma do pessoal docente e investigador contratado, a partir da publicação desta lei, passa a não pode exceder 49% do corpo de funcionários de Universidade. É também a partir desta lei que as responsabilidades com o regime remuneratório do «pessoal contratado» e do «pessoal funcionário» são separados. Passando, no primeiro caso, a ser da responsabilidade da respectiva Comunidade Autónoma e, no segundo caso, da responsabilidade do Governo Central.

candidatos, obtida junto a um organismo externo à universidade para a qual se concorre. Com isso, o ingresso na carreira passa a fazer-se em duas fases temporalmente distintas.

Em termos legais, para além do disposto na LOMLOU, a configuração do actual regime de acesso à carreira de funcionário docente é regulamentada pelo Real Decreto 1312/2007, que estabelece a acreditação nacional para o acesso aos corpos docentes universitários (1ª fase), e pelo Real Decreto 1313/2007, que configura o regime de acesso à carreira docente (2ª fase). Ambos os decretos são de 5 de Outubro.

Deste modo, quando se apresentam a concurso, os candidatos deverão ser detentores do Certificado de Acreditação atribuído pela Agência Nacional de Avaliação e da Qualidade e Acreditação (ANECA). Este certificado, resultado da avaliação dos méritos e competências do candidato e baseado no tradicional modelo de avaliação por pares, constitui, em conjunto com a posse do título de doutor¹⁰⁴, requisito imprescindível para aceder aos concursos de acesso ao vínculo de funcionário.

No fundo, o certificado de acreditação configura-se como garantia da qualidade docente e de investigação do seu titular, que permitirá, mais tarde, às universidades escolher o seu professorado em melhores condições de eficácia, transparência e objectividade, segundo o Real Decreto 1312/2007, Capítulo I, Artigo 2º.

Para obter o certificado de acreditação, o interessado deverá solicitar à ANECA a avaliação dos seus méritos de carácter académico, profissional, docente e investigador e de gestão académica e científica, de acordo com os critérios que constam do anexo do Real Decreto 1312/2007. O pedido de avaliação é feito «online», no âmbito do Programa Academia, em qualquer altura do ano, bastando para isso preencher os formulários normalizados e elaborados para o efeito. Embora no artigo 17 do Capítulo IV do Real Decreto 1312/2007 se contemple o possível pagamento de taxas para participação no processo de acreditação, até ao momento não se tem conhecimento que tal tenha acontecido.

Como em todas as alterações à lei está contemplada uma situação específica de transição para o procedimento de acreditação dos detentores de categorias profissionais agora extintas como é o caso dos «professores titulares» e «catedráticos de escolas

¹⁰⁴ No quadro da LRU para se aceder ao corpo de docentes funcionários bastava a posse do título de Licenciado, Arquitecto ou Engenheiro Superior. Esta habilitação dava acesso à categoria de «professor titular de escola universitária». Só para a categoria de «professor titular de universidade» era exigido o grau de Doutor. A avaliação periódica do rendimento docente e científico do corpo docente era realizada de acordo com os Estatutos Internos de cada universidade e que consistia normalmente numa memória anual do trabalho docente e de investigação de cada departamento.

universitárias». Os «professores titulares de escolas universitárias», para se acreditarem e aceder a corpo de «professores titulares de universidade», devem preencher os mesmos requisitos exigidos a todos os interessados, contando no entanto com uma valorização da sua actividade docente face a actividades de investigação e de gestão académica, não perdendo por isso a posição profissional. Aos «catedráticos de escolas universitárias» que queiram aceder ao corpo de «catedráticos de universidade», as condições exigidas são as mesmas dos «professores titulares de universidade».

Como refere Bucla-Casal (2007), a selecção e promoção dos professores universitários nunca foi um tema consensual. Desde a fundação da universidade, em 1119, até à actualidade, sempre foi uma questão polémica e sujeita a críticas permanentes¹⁰⁵.

Apesar das vozes críticas, o modelo de avaliação desenvolvido pela ANECA pretendeu constituir um importante mecanismo e instrumento de combate à endogamia na contratação de professores, já que o modelo de contratação para um lugar de professor funcionário vigente antes la LOU, como descrevem Pereyra *et al.* (2006), “costumava depender do apoio de um catedrático, frequentemente pertencente à mesma universidade e departamento e bem relacionado com o candidato” (2006, p. 117). Desde modo, o antigo modelo de contratação não garantia nem o valor do candidato nem a imparcialidade da avaliação.

Focalizando apenas o período temporal em que o presente estudo incide, uma crítica que nos é deixada por Bucla-Casal (2007), prende-se com os documentos normativos publicados em Espanha. Isto é, foi deixada na lei uma grande margem de discricionariedade às comissões de avaliação, dando a estas a liberdade de estabelecer para cada concurso critérios e níveis de cumprimento distintos. Até à publicação do Real Decreto 1312/2007, não estava regulado em nenhuma normativa legal quais os critérios de avaliação. Estes, segundo Bucla-Casal (2007), só eram conhecidos depois

¹⁰⁵ Quando a Universidade de Bolonha foi fundada os professores eram seleccionados por associações de estudantes. Pouco depois, a selecção passou a ser feita por funcionários da cidade de Bolonha, uma vez que uma importante parte do financiamento da universidade provinha da própria cidade. Cem anos mais tarde, em 1229, o Papa Honório III, publica um edital onde se enfatiza que a «licencia docendi» para professor universitário só pode ser concedida àqueles que superassem um minucioso exame. Esse exame era elaborado por professores que já integravam a instituição a quem cabia o poder de admitir e recusar candidatos. Para Bucla-Casal (2007), é neste último aspecto que reside a origem do actual sistema de selecção de professores universitários, uma vez que ainda hoje os critérios de selecção se mantêm similares a esta estrutura básica. Isto é, embora regulados oficialmente, os critérios de selecção são impostos por membros que pertencentes ao corpo docente da instituição.

dos candidatos se proporem a concurso¹⁰⁶, apresentando-se sempre de uma forma tão ambígua que conduziam a leituras e interpretações distintas não só por parte dos membros da comissão de avaliação como dos próprios candidatos¹⁰⁷. Segundo ainda este autor, nem mesmo no actual quadro legislativo (LOMLOU), se contempla uma definição operativa para o sistema de avaliação, selecção e promoção de professores funcionários, embora deixe em aberto tal regulamentação para um futuro, o que veio a acontecer com a publicação Real Decreto 1313/2007, de 5 de Outubro, que configura o actual regime de acesso à carreira docente em Espanha.

A segunda fase de acesso à carreira docente é aquele que diz respeito aos concursos propriamente ditos, as quais são da inteira responsabilidade da universidade para a qual se abre concurso. Em termos legais, esta segunda fase de acesso está regulamentada pelo Real Decreto 1313/2007, só podendo concorrer professores acreditados para o corpo de «professores titulares» ou para o corpo de «catedráticos universitários». Por se encontrarem em regime de transição, os antigos «professores titulares de escolas universitários» também podem concorrer. Os concursos são julgados por comissões estabelecidas de acordo com os estatutos de cada universidade. No entanto, os seus membros deverão pertencer ao mesmo grupo científico e ter uma categoria profissional equivalente ou superior ao lugar objecto de concurso, procurando uma composição equilibrada entre mulheres e homens. Para garantir uma maior transparência e objectividade, a universidade publicará os currículos dos membros das comissões. As universidades têm autonomia para definir os procedimentos do concurso; contudo, estes deverão valorizar o historial académico, docente e de investigação do candidato, bem como o seu projecto docente e de investigação e capacidade de exposição e debate perante a comissão em sessão pública. A comissão apresentará ao reitor uma relação de todos os candidatos por ordem de preferência para nomeação, ao que o Reitor dará ordem para que se inscreva o nomeado no registo de pessoal, que se publique no Boletim Oficial do Estado (BOE) e no boletim da Comunidade Autónoma e que se comunique a nomeação ao Conselho de Universidades.

¹⁰⁶ Para Buela-Casal (2007) esta situação é deveras surpreendente e constitui uma excepção no sistema de acesso aos corpos docentes de funcionários do Estado.

¹⁰⁷ Para um maior conhecimento deste argumento crítico acerca da selecção dos professores funcionários sugere-se a leitura do trabalho desenvolvido por Buela-Casal, publicado em 2005, com o título *El Sistema de Habilitación Nacional: criterios y proceso de evaluación*.

Nas três últimas grandes reformas universitárias o número de categorias de professores funcionários diminuiu, aumentando o número de categorias de professores contratados. Tal situação conduziu, por um lado, a uma maior competitividade no acesso à carreira docente estável, e, por outro, representou uma maior precarização da profissão docente universitária. Esta precarização deve-se sobretudo às contratações temporais que pretendem solucionar problemas pontuais, arrastando a carreira docente para uma situação laboral precária (Montané & Beltrán, 2011) e conduzindo, consequentemente, a fortes variações em termos de «status» profissionais e de remuneração salariais (Subirats, 2001).

De acordo com a LRU, o número de professores contratados não podiam exceder os 20% do total dos professores funcionário da universidade, mas, na prática, face ao aumento do número de estudantes verificados na década de 1980, esta situação reconfigurou-se recorrendo-se à contratação desta figura jurídica para suprir as necessidades docentes (Subirats, 2001). Nas duas últimas leis orgânicas de universidade, LOU e LOMLOU, esse valor fixou-se nos 49%. Assim, de acordo com a lei, actualmente, praticamente metade do total dos professores em exercício são professores e investigadores em processo de formação ou professores que, estando acreditados para acederem aos corpos de professores funcionários, aguardam as convocatórias das universidades.

As estatísticas disponibilizadas na página oficial da internet do Ministério de Educação espanhol¹⁰⁸, referentes ao ano lectivo 2009/2010, indicam que dos 100.600 professores e investigadores adstritos a universidades públicas, 50.905 são professores funcionários contra 49.695 professores contratados. Em termos percentuais, a contratação geral de docentes e investigadores em universidades públicas representa 49,4% do total do corpo docente e investigador em exercício de funções. Com base no quadro 8, verificamos que, entre o ano lectivo 2004/2005 e o de 2009/2010, assistiu-se a um aumento dos professores contratados em detrimento dos professores funcionários, que perdem 7,2% de representatividade: 2,7% para os professores contratados a tempo completo e 4,5% para os professores a tempo incompleto. Não se dispõe de dados relativos a anos anteriores a 2004.

¹⁰⁸ Site oficial do Ministério de Educação, Cultura e Desporto Governo Espanhol: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/universitaria/personal.html>

Quadro 8 - Tipo de contratação e regime laboral em Espanha desde 2004/2005 até 2009/2010

Regime laboral	Ano Lectivo											
	2004/2005		2005/2006		2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<i>Professores Funcionários Tempo completo</i>	52.238	57,8	52.441	56,4	51.125	54,8	51.262	53,1	51.054	51,8	50.905	50,6
<i>Professores contratados Tempo completo</i>	13.737	15,2	14.112	15,2	16.427	17,6	17.451	18,1	17.248	17,5	18.046	17,9
<i>Professores contratados Tempo parcial</i>	24.334	26,9	26.480	28,5	25.820	27,7	27.749	28,8	30.320	30,7	31.649	31,5
<i>Total das Universidades Públicas</i>	90.309	100,0	93.033	100,0	93.372	100,0	96.462	100,0	98.622	100,0	100.600	100,0
<i>Total das Universidades</i>	98.710	91,5	101.660	91,5	102.300	91,3	105.021	91,9	107.930	91,4	110.287	91,2

Fonte: Elaborado com base em dados disponibilizados pelo Ministério de Educação, Cultura e Desporto Governo Espanhol

A mobilidade de professores faz parte de uma importante directriz no quadro do processo de Bolonha que não ficou esquecida na última reforma de universidade em Espanha ao ser referido, que tanto o Governo como as Comunidades Autónomas, devem fomentar a mobilidade dos professores dentro do Espaço Europeu de Ensino Superior mediante programas e convénios específicos da União Europeia.

Apesar da gestão académica ser cada vez mais um complemento à função que os professores devem desempenhar, em termos legislativos não se considera a gestão como função docente. Da análise legislativa, quer da LRU quer da LOU ou LOMLOU, apenas constam como actividades do professor universitário a docência e a investigação. Contudo, na prática verifica-se cada vez mais uma «profissionalização da gestão das universidades» (Montané *et al.*, 2010), porque a participação em actos de gestão académica dá, aos professores, créditos para estes se acreditarem e ter acesso à carreira de «professor funcionário». No passado, a participação dos professores em actividades e cargos de gestão faziam-se por interesse pessoal do professor e porque tal conferia ao professor algum estatuto no seio do corpo docente das universidades. Actualmente, perdeu-se esse estatuto, constituindo essas tarefas uma «obrigação», não porque o professor seja obrigado a participar, mas porque isso lhe poderá conceder créditos na avaliação externa para habilitação aos corpos docentes de funcionários, o que está a fazer emergir “um sujeito docente altamente burocratizado e pressionado [que] concretiza os diferentes processos, protocolos e programas mediante aplicações informáticas e formulários, onde sempre há que consultar critérios de avaliação, e contar horas ou créditos” (Montané *et al.*, 2010, pp. 71-72). A gestão académica decorre do discurso hegemónico sobre a eficiência e a prestação de contas.

Apesar da componente de investigação ter sempre feito parte das actividades do trabalho académico, com a publicação da LOU em 2001, e mais recentemente com a LOMLOU, esta vê o seu papel reforçado, ao ser considerada uma ferramenta essencial para o desenvolvimento social de transferência dos resultados para a sociedade. Essa sobrevalorização está patente, como referem Pereyra *et al.* (2006), na avaliação externa, já que a “valorização positiva da docência é, praticamente universal e automática”, ao passo que “a investigação, realizada por uma comissão de nível nacional, é bastante rigorosa e a partir dela começa uma diferenciação do professorado que é cada vez mais evidente” (2006, p. 117). Vozes críticas apontam para uma comercialização do conhecimento, limitando a liberdade académica na escolha dos temas dos projectos a desenvolver.

CAPÍTULO III – A Europeização das Políticas Educativas e a Construção do Espaço Europeu de Educação Superior

Este capítulo III é dedicado à dimensão transnacional das políticas educativas de educação superior, tendo como enfoque específico a análise do processo de europeização das políticas educativas e a construção de um Espaço Europeu de Educação Superior.

Este nível de análise – transnacional –, embora não tenha sido contemplado por Clark (1987) como elemento de configuração da profissão académica, é actualmente uma dimensão intransponível na sua análise, por não ser possível estudar políticas educativas de um país tendo apenas como contexto os aspectos sociais, políticos e económicos circunscritos ao espaço nacional de um Estado-nação.

Neste sentido, inicia-se este capítulo contextualizando as políticas educativas no quadro da globalização, arena na qual as transformações sociais, culturais, políticas e económicas têm vindo a ocorrer nas últimas quatro décadas. Seguimos o argumento de Dale que, no contexto das actuais sociedades altamente globalizadas e em «transição» (Santos, 2001), estão a emergir novas formas de governação e regulação na educação, envolvendo novos actores, novos modos de pensar a produção e distribuição do conhecimento (Dale, 2003, 2005b, 2007). Posto isto, recorre-se à periodização como instrumento analítico e clarificador do modo como a União Europeia foi ganhando terreno no campo da educação superior, para estabelecer depois uma ligação entre a europeização das políticas educativas e a construção do EEES, compreendida com um processo de resposta regional aos desafios da globalização. Analisam-se ainda os mecanismos criados para viabilizar o processo de articulação das políticas nacionais de educação superior em torno de prioridades e objectivos comuns ao nível da União Europeia.

Finaliza-se a análise deste capítulo com a descrição do desenvolvimento do chamado processo de Bolonha, tomado como a plataforma que dá formalmente origem à construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), como marca da passagem de uma episteme assente na tradição humanista da universidade para uma episteme assente na orientação utilitária da universidade e baseada no conceito de eficiência (Croché, 2008).

7. Europeização da educação superior: contexto, percurso e mecanismo

7.1. Contexto

A arena na qual as transformações sociais, culturais, políticas e económicas têm vindo a ocorrer, nas últimas quatro décadas, é comumente designada por globalização.

O debate em torno da globalização é vasto, assim como são vastas as suas definições¹⁰⁹. No entanto, a globalização tem sido definida como um processo caracterizado pela intensificação das relações sociais mundiais estabelecidas entre o local e o global, dando origem a novas formas de interação e intercâmbios impossíveis e impensáveis noutros tempos. Esta intensificação das relações sociais encaminha-nos para processos de mudança social mais vastos, pela sua interferência em todas as dimensões da vida humana, levando alguns autores a falar de uma «nova ordem social» (Castells; 2002, 2003; Giddens, 2000, 2004; Held & McGrew, 2004; Schirato & Webb, 2004). Falar em globalização é falar então das grandes complexidades das sociedades modernas, que abarcam os mais variados segmentos da sociedade, que vão do mundo empresarial à política, dos meios de comunicação social à educação.

Apesar da tendência inicial para se caracterizar a globalização como um forte agente homogeneizador das sociedades, o desenvolvimento individual das nações demonstrou o quão heterogéneo podem ser os seus efeitos. Diz-nos Dale (1999) que, apesar de a globalização representar um novo conjunto de regras, tal não significa que estas sejam seguidas de igual modo por todos os Estados. Quer isto dizer que a nova retórica da política global está na prática a ser interpretada e aplicada de diferentes maneiras nos mais distintos locais (Green, 2002), consoante estes sejam países centrais, semiperiféricos ou periféricos. Neste sentido, a globalização é consensualmente aceite como sendo um processo histórico com desenvolvimentos desiguais e transformações parciais e contingentes das estruturas políticas, económicas e sociais, com práticas e relações sociais que envolvem a desnacionalização e a transformação das políticas, do capital, das subjectividades políticas e dos espaços urbanos (Robertson & Dale, 2008),

¹⁰⁹ São várias as obras que se dedicam a este tema e discussão. A título de exemplo indicam-se aqui duas dessas obras: David Held & Anthony McGrew (Eds). (2004). *Global Transformation Readers: An Introduction to the Globalization Debate*. Cambridge: Polity Press; Manfred B. Steger (2009). *Globalisation: A Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

levando autores como Santos (2001) e Torres (2010) a falar em globalizações, em vez de globalização.

Embora na história mundial se tenha assistido a outros períodos de rápida internacionalização, a intensificação do processo de globalização ocorre sobretudo a partir da década de 1970, emergindo de um conjunto particular de circunstâncias ocorridos com o declínio dos acordos políticos e económicos do pós-segunda guerra mundial conhecidos como «Acordo de Bretton Woods»¹¹⁰ (Dale, 1999). Esse conjunto de circunstâncias resume-se, na perspectiva de Robertson e Dale (2008), a três grandes acontecimentos: a) desintegração no início da década de 1970 das economias ocidentais; b) a emergência de políticas económicas neo-liberais; e, c) os novos desenvolvimentos tecnológicos nos anos 1980 e o colapso em 1989 do muro de Berlim.

Harvey (2005) apresenta um outro conjunto de circunstâncias. Para este autor, essas circunstâncias ocorrem entre os anos de 1978 e 1980, e representam um «ponto de viragem revolucionário» («revolutionary turning-point») na história económica e social do mundo, que consagram o neoliberalismo como globalização hegemónica¹¹¹. Essas circunstâncias são: a) em 1978, os primeiros passos dados por Deng Xiao Ping para a liberalização da economia comunista chinesa, que tornaram este país, em duas décadas, um centro aberto do capitalismo dinâmico com taxas de crescimento sem paralelo na história da humanidade; b) também em 1978, a nomeação de Paul Volcker como governador da Reserva Federal americana, que, em poucos meses, mudou dramaticamente a política monetária; c) em 1979, a eleição de Margaret Thatcher como Primeira-ministra no Reino Unido com um mandato de submeter os sindicatos e de pôr fim à estagnação inflacionária em que o país estava mergulhado na última década; e, d) em 1980, a eleição de Ronald Reagan como Presidente dos EUA, com a consequente decisão de manter Paul Volcker e de apoiar as suas políticas de diminuir o poder dos sindicatos, desregular a indústria, a agricultura e a extracção dos recursos, e libertar os poderes da finança, tanto interna como externamente. Na perspectiva deste autor, a nova configuração económica decorre da intenção de transformar a doutrina económica neoliberal no princípio do pensamento económico e do «management».

¹¹⁰ Este acordo foi estabelecido em Julho de 1944, na cidade de Bretton Woods, Estados Unidos, onde entre outras coisas foi definido que o dólar seria a moeda de referência no sistema financeiro internacional. Este acordo esteve também na base da criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

¹¹¹ Para uma compreensão sobre as origens do neoliberalismo sugere-se a leitura A. Teodoro no seu *liveros* para

Apesar do impacto da economia, em particular a economia neoliberal iniciada com as políticas de Margaret Thatcher e Ronald Regan, ser a parte mais visível do iceberg, outras dimensões da sociedade são, como anteriormente já se aludiu, afectadas (Dale, 1999; Robertson & Dale, 2008, Santos, 2001, 2008).

O conceito de globalização(ões) é tão poderoso que conceitos como neoliberalismo, Estado, reestruturação, reforma, gestão, feminismo, identidade, comunidade, multiculturalismo, novos movimentos sociais, cultura popular e o local (por oposição a/em relação ao global), estão, de novo, a ser trabalhados e repensados em função dessa nova realidade, de modo a que se possa compreender melhor os impactos da globalização(ões) nas políticas e práticas educativas (Burbules & Torres, 2000). O repensar destes conceitos chave no processo educativo sugere mudanças fundamentais no caminho que as sociedades estão a tomar nas políticas, nos contextos e nas práticas educacionais (Burbules & Torres, 2000; Dale, 1999, 2001, 2003, 2005b, 2007; Green, 2002, 2003, 2007; Nóvoa, 1998; Santos, 2001, 2008).

Dale tem vindo a desenvolver, desde os finais dos anos de 1990, uma teoria sobre os efeitos da globalização na educação¹¹². Centrando a sua análise e reflexão nas transformações ocorridas no campo das políticas educativas, afirma que os efeitos da globalização na educação são indirectos e produzidos por múltiplos factores que emergem da própria globalização que os Estados-nação ajudaram a construir (Dale, 1999). Significa isto que, embora os Estados nacionais sejam os principais e os mais activos agentes da globalização, encontram-se num processo de re-colocação ou deslocação. Isto é, a base do Estado soberano e autónomo, tomado como garantido pela sociologia, tem sofrido uma grande erosão, provocando a sua «ectopia» (Dale, 2003, 2005b, 2007) e fazendo emergir novas formas de actuação, envolvendo novas escalas e novos actores (Antunes, 2008b; Dale, 2003, 2005b, 2007). Do ponto de vista conceptual, a base desta «ectopia» está nos «efeitos indirectos» que a globalização produz ao nível da governação, regulação e soberania do Estado, em consequência da

¹¹² Uma outra abordagem tem vindo a ser desenvolvida na procura de uma maior compreensão da relação entre a globalização e a educação. Segundo Dale (2001), essa abordagem é designada por «Cultura Educacional Mundial Comum» (CEMC) e tem sido desenvolvida por John Meyer e sua equipa. Embora apresente algumas semelhanças com a abordagem de Dale da «Agenda Globalmente Estruturada para a Educação» (AGEE), corresponde a um projecto completamente diferente. Para a compreensão das semelhanças e diferenças entre estas duas abordagens teóricas sugere-se a leitura do seguinte texto: Dale, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 16, 133-169.

própria reorganização das prioridades do Estado em função da sua capacidade internacional para competir.

Na prossecução de uma melhor compreensão dos efeitos da globalização na educação, Dale (2003, 2005b, 2007) erigiu três tipos de categorias analíticas que correspondem a diferentes tipos de efeitos¹¹³: os «efeitos directos», onde a educação é vista como uma mercadoria a negociar no mercado global; os «efeitos colaterais», visíveis em fenómenos sociais como as migrações, trabalho infantil e competição em contexto doméstico; e os «efeitos indirectos», que, embora não sejam direccionados para a educação, têm consequências profundas e previsíveis nos sistemas educativos nacionais. Dando uma maior atenção aos «efeitos indirectos», Dale (2003, 2005b, 2007) refere que estes são produzidos a partir de três fontes interligadas. A primeira tem a ver com a «constitucionalização do neoliberal», que tem no neoliberalismo a força motriz da ideologia da globalização. O tipo de mudança envolvida por esta fonte prende-se com a transformação dos padrões de organização dos sistemas educativos. A segunda fonte tem a ver com um “conjunto de respostas colectivas dadas voluntariamente pelos Estados, cedendo elementos da sua autonomia ou soberania para protegerem os seus próprios interesses melhor do que poderiam fazê-lo individualmente” (Dale, 2005b, p. 67). Aqui as mudanças são sentidas ao nível da governação das políticas educativas. A terceira fonte geradora de efeitos colectivos é a chamada globalização da produção. Esta última subdivide-se em outros dois efeitos: a mudança global na divisão do trabalho; e, a mudança nas formas de regulação dos Estados em virtude do afastamento da actividade económica no plano nacional. As mudanças produzidas nesta terceira fonte são sentidas nas duas primeiras fontes.

Neste contexto, as transformações decorrentes do processo de globalização conduzem a uma qualitativa alteração da natureza e das funções do Estado (Dale, 1999; Green, 2002), produzindo novos modos de governação e regulação na educação, provocando a fragmentação dos sistemas nacionais de educação, cuja distribuição das suas actividades se encontra agora repartida em «multi-escalas» e «multi-sectores»

¹¹³ Dale utiliza o conceito «efeito» com algumas reservas por este poder ser facilmente entendido como significando uma relação exclusiva de cima-para-baixo ou unidireccional entre globalização e Estados. Querendo afastar-se deste pré-conceito, este autor refere que os Estados do Ocidente estão entre os mais fortes agentes de globalização e podem “ser considerados participantes ou parceiros voluntários e responsáveis na relação com os outros agentes da globalização (especialmente outros Estados com quem estabelecem o tipo de acordo que a promovem) e não vítimas mais ou menos indefesas” (Dale, 2005b, p. 65).

(Dale, 2003, 2005b, 2007), envolvendo novos actores, novos modos de pensar a produção e distribuição do conhecimento e novos desafios na distribuição de oportunidades de acesso e mobilidade social (Robertson & Dale, 2008). A fragmentação dos sistemas nacionais de educação decorrentes da ectopia do Estado conduzem Robertson e Dale (2008) a sugerir que os Estados modernos deparam-se, na actualidade, com a maior transformação de sempre dos sistemas de educação, em termos de:

- novos mandatos para a educação que (re)direcionam as políticas educativas;
- mobilização de recursos humanos e fiscais que enfatizam a eficiência, a eficácia e a prestação de contas;
- novos modos de governação que (re)configuram as relações entre o Estado e a sociedade civil, entre o público e o privado, entre os cidadãos e as comunidade.

Com um posicionamento distinto, Green (2002) afirma que a globalização ainda não corroeu o controlo dos Estados-nação sobre educação, apesar de considerar que o poder supranacional aumentou a sua influência em outras áreas sociais. Refere também que a influência supranacional oriunda de instituições internacionais, como a OCDE ou o Banco Mundial, apenas surte efeitos em países mais fracos. Santos (2001) distingue-se de Green ao defender que a globalização reduz e enfraquece os poderes do Estado, mas aproxima-se de certa forma deste ao considerar também que a soberania dos Estados mais fracos está directamente ameaçada, não pelos Estados mais poderosos, mas pelas agências financeiras internacionais e outros agentes transnacionais privados.

Ao contrário de Dale (2003, 2005b, 2007) que afirma que os Estados nação cedem voluntariamente elementos da sua autonomia ou soberania para melhor protegerem os seus interesses nacionais, Green (2002) considera que a educação continua a ser uma competência nacional que poucos Estados estão dispostos a ceder, em virtude das tradicionais funções da escola na transmissão das culturas nacionais e na promoção da coesão social. O argumento utilizado por este autor é que os governos não cedem as suas responsabilidades sobre os sistemas de educação porque o Estado não tem outro agente público para promover a coesão social. Assim sendo, os sistemas de educação não se estão a tornar num único modelo, apesar da influência das agências transnacionais e da proliferação das políticas de empréstimo. Porém, Green (2002) reconhece que, em certos aspectos chave, a globalização altera o traçado dos tradicionais sistemas de educação nacional. Esse impacto é mais notado nas

competências e nas qualificações exigidas pela escola que, pela dificuldade que o Estado tem em realizá-las, aumenta a atracção de investidores do sector privado. Relacionado com a profissão académica, o impacto da pressão e da dimensão global e internacional é um processo que começou fora das instituições de ensino superior, motivo pelo qual levou algum tempo a ser sentido no dia-a-dia das práticas académicas. Mas, como argumenta Marginson (2000), o «santuário interno» do trabalho docente não está a salvo do processo de mudança organizacional, sendo “cada vez mais difícil escapar da dimensão global (...) [e] manter uma prática académica confiável, que não seja internacionalmente competente” (p.26).

Retomando a linha de pensamento de Robertson e Dale (2008) no que à educação superior diz respeito, o novo mandato para a educação, isto é, o que é desejável que a educação superior seja, alicerça-se em quatro áreas distintas, as quais constituem uma «agenda globalmente estruturada» (Dale, 2000, 2001). Assentes na reforma baseada na evidência («evidence-based reform»), essas áreas são, segundo Torres (2006), a eficiência e prestação de contas, a acreditação e universalidade, a competitividade internacional e a privatização.

Assim, no contexto das actuais sociedades altamente globalizadas e em «transição»¹¹⁴ (Santos, 2001), abordar analiticamente as políticas educativas de um país implica a referência a racionalidades que transcendem as fronteiras desse mesmo país, superando aquilo Robertson e Dale (2008) designam de «nacionalismo metodológico» («methodological nationalism»). Isto é, o «nacionalismo metodológico» toma o Estado-nação como uma inquestionável unidade de análise, correndo o risco de deixar passar a interdependência entre os diferentes países e reificar a equação entre a nação, o estado e a sociedade. Significa isto que as metamorfoses dos sistemas políticos desafiam a teoria científico-social, bem como os instrumentos conceptuais disponíveis (Antunes, 2008b; Santos, 2001).

No caso concreto das políticas educativas de ensino superior desenvolvidas em Portugal e em Espanha tal exercício é um imperativo, dadas as condições geopolíticas e económicas em que ambos os países se encontram inseridos internacionalmente. A

¹¹⁴ Santos (2001), face à intensificação das interacções económicas, políticas, culturais e transnacionais, ocorridas nas últimas décadas, considera legítima a reflexão acerca da questão em se saber se actualmente se vive ou não um período de pós-globalização. Procurando responder a esta questão, defende que nos encontramos numa época de transição, a qual designa de «sistema mundial em transição». Trata-se de “um período de grande abertura e indefinição, um período de bifurcação cujas transformações futuras são imperscrutáveis” (Santos, 2001, p. 94).

União Europeia, a que ambos pertencem desde 1986, é definida como um processo regional iniciado há algumas décadas atrás e que resulta de uma progressiva reestruturação das relações sociais europeias na política global, conduzido por forças sociais, políticas e económicas com poder e forte representação, tanto a nível dos governos como da chamada sociedade civil (Robertson, 2006).

É no contexto das estratégias de integração internacional dos países europeus que se configura o desenvolvimento da europeização das políticas educativas do ensino superior, compreendida como um processo de resposta regional aos desafios da globalização. O início deste processo antecede a integração de Portugal e Espanha no seu seio da União Europeia, como se verificará no ponto seguinte.

7.2. Percurso

Um dos efeitos indirectos da globalização é a agregação voluntária de um conjunto de países em blocos regionais, cedendo elementos da sua autonomia ou soberania para melhor protegerem os seus interesses (Dale, 2005b). Este efeito produzido pela globalização começou já a ser sentido muito antes de a globalização ser teorizada enquanto tal (Robertson, 2006).

É, então, no contexto das estratégias de integração internacional dos países europeus que é criada, em 1957, a Comunidade Económica Europeia (CEE), actual União Europeia (UE) e se inicia a configuração e o desenvolvimento da europeização das políticas educativas do ensino superior, tido como um processo de resposta regional aos desafios globais. Entendidas como obra dos Estados, as organizações regionais organizam-se e actuam através da “fundação de entidades supranacionais com base em acordos multilaterais, [que] procuram criar condições favoráveis e dotar-se de uma capacidade acrescida para influenciar a direcção, o conteúdo e os efeitos das dinâmicas de globalização” (Antunes, 2008b, p. 14). Paulatinamente, a União Europeia foi, desde a sua constituição formal em 1957, reestruturando os seus contornos e ampliando o seu campo de actuação, anexando às suas competência novas áreas de intervenção política em prol do seu (re)posicionamento estratégico no seio do sistema mundial moderno. Os ganhos, em termos de campos de actuação, que esta entidade foi adquirindo são, em proporção inversa, precedidos por cedências de elementos de autonomia e soberania que

os Estados membros voluntariamente abdicam para melhor protegerem os seus interesses.

Na revisão bibliográfica realizada sobre a internacionalização/europeização da educação superior observa-se uma significativa concordância entre os autores, que nos permitem identificar dois períodos ou etapas distintas que antecedem e caracterizam o processo de expansão da construção de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). O primeiro desses períodos poderá ser balizado¹¹⁵ entre 1955 e 1992, e o segundo a partir de 1992, encontrando-se ainda em desenvolvimento. Não obstante se considerar que o processo de internacionalização da Educação Superior se iniciou nos anos 1970, prosseguindo mais consistentemente desde os meados dos anos 1980 com o estabelecimento do programa Erasmus e outros programas de educação e formação, diversos autores (Corbett, 2009; Grek & Lawn, 2009; Robertson, 2006, 2009, 2010) consideram que os programas em educação são o resultado de um longo processo de negociações começadas antes mesmo da constituição formal da própria CEE e, já no contexto da comunidade, através de janelas¹¹⁶ sabiamente deixadas em aberto pelos arquitectos do projecto de integração europeia (Monteiro, 2001).

A origem dessas negociações data de 1955, aquando a realização de uma reunião entre ministros da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) sobre o alargamento da integração europeia (Corbett, 2009; Grek & Lawn, 2009; Robertson, 2006). Segundo Corbett (2009) e Robertson (2006), nesta reunião foi apresentada uma proposta de criação de uma Universidade Europeia. Esta proposta não teve apoio por parte dos Chefes de Estado presentes na reunião, pois, naquela altura, a educação era considerado um assunto estritamente nacional e, por isso, não fazia parte da lista das competências da CECA. No entanto, apesar dos Estados membros presentes na reunião¹¹⁷ não se entenderem quanto ao que poderia ser uma universidade europeia, esta proposta ofereceu potencial para a promoção de agendas políticas nacionais. Esta data marca então o início da primeira etapa do processo de europeização das políticas

¹¹⁵ O recurso à palavra «sensivelmente» neste primeiro período ou etapa decorre do facto de alguns autores identificarem o início desta não com a data da formalização e constituição da Comunidade Económica Europeia em 1957, mas com alguns acontecimentos anteriores desenvolvidos no contexto da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA). Do ponto de vista conceptual esta oscilação temporal não apresenta modificações, mas por uma questão de preciosismo importa clarificar.

¹¹⁶ Essas janelas são para Monteiro (2001) o Artigo 128 e o Artigo 235 do Tratado da Comunidade Económica, considerando o Artigo 128 “a «via real» da construção jurisprudencial de um direito comunitário à educação” (p. 285).

¹¹⁷ Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos.

educativas da educação superior, caracterizada pela intenção de criar uma identidade europeia comum fabricada através do intercâmbio de símbolos culturais (Grek & Lawn, 2009) cujo foco de actuação estratégica era o próprio interior da comunidade, quer na sua ontologia quer nos seus resultados (Robertson, 2009, 2010).

Dezasseis anos mais tarde, a 19 de Abril de 1972, e já no quadro da então CEE foi criada a primeira e até agora única universidade europeia: o Instituto Universitário Europeu, sediado em Florença. Nesta altura, emergiu também com mais veemência entre os europeístas a ideia de que era necessário pessoas com espírito europeu para poderem gerir a Comunidade em expansão, sendo que, para isso, essas pessoas deveriam ser educadas de modo a que protegessem e promovessem a ideia de uma cultura e valores europeus. A identidade europeia significava, nesta altura, ter conhecimentos e competência em reconhecer e promover a adesão a um espaço social e cultural comum, e desenvolver o entendimento mútuo (Grek & Lawn, 2009). Na sequência da primeira reunião dos Ministros de Educação dos Estados-membros, a 16 de Novembro de 1971, foi formado um grupo de trabalho que iria desenvolver uma forma de financiamento e uma maneira de estabelecer formas mais activas de cooperação para a educação, e que deu origem, em 1975, à criação do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) (Corbett, 2009). Segundo Neave (cf. Corbett, 2009) estes acontecimentos vieram quebrar o «tabu» que vigorava na CEE de que a educação não era matéria comunitária por não haver nenhuma referência explícita no texto do Tratado.

Depois desta primeira reunião de Ministros da Educação, muitas outras se seguiram com carácter regular, passando a intervenção comunitária no domínio da educação de um «nível infracomunitário» (apenas intergovernamental) para um «nível paracomunitário» (reuniões regulares dos Ministros da Educação no seio do Conselho) (Monteiro, 2001), reflectindo tanto a natureza voluntária do compromisso ministerial como o engajamento da Comissão (Corbett, 2009). O CEDEFOP representa, então, o início da etapa dedicada, por um lado, à harmonização dos sistemas de qualificação e formação da educação profissional no interior da comunidade e, por outro, à compilação de documentação baseada em análise estatística acerca das qualificações nacionais. Ao valorizar sobretudo de dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação, pode-se dizer que o CEDEFOP abre a «janela» para aquilo que Lima (1997) designa de «educação contábil».

Para Antunes (2005d, 2006a, 2008b), é o conjunto destes fenómenos ocorridos a partir de 1971 que data o início da europeização das políticas educativas. Para esta autora, a etapa que aqui se inicia e que termina em 1992, compreende, por sua vez, duas fases, indo a primeira até 1986, representando a fase da institucionalização da educação como área de cooperação e de acção comunitária, e a segunda, que compreende o período temporal que vai de 1986 até 1992, representando a emergência e progressiva consolidação da intervenção política comunitária na área da educação através dos Programas de Acção Comunitários, concretizados por aquilo que Monteiro (2001) designa de actos normativos não tipificados, patentes em «Resoluções» e «Conclusões» do Conselho.

Com a nomeação de Jacques Delors para Presidente da Comissão em 1985, um novo impulso foi dado ao desenvolvimento da União Europeia. A Educação Superior passou a ser fundamental para a cultura e valores europeus incorporada no objectivo de criar o Mercado Único e o Cidadão Europeu¹¹⁸. A primeira medida aprovada em matéria de educação superior foi a criação do Programa Erasmus, lançado em 1987, cujo primeiro objectivo era o de permitir a circulação na Europa de 10% da população estudantil universitária. Este foi um programa que contou com o apoio de uma grande rede de reitores que se mostravam favoráveis à inserção da educação nas competências da CEE (Robertson, 2006). Apesar do objectivo dos 10% não ter sido alcançado, este foi um programa muito importante já que, pela primeira vez, a autoridade da Comunidade estava a ser exercida para a cooperação na Educação Superior, com o acordo dos Estados Membros (Robertson, 2006). Isto «obrigou» as Instituições de Ensino Superior a reformular os seus currícula e os seus serviços para poder receber os estudantes em mobilidade, revelando-se grandes disparidades entre os sistemas nacionais de Educação Superior, nomeadamente, no que dizia respeito à transferência de créditos. Esta fase da europeização da educação superior foi marcadamente regional, quer no âmbito quer na ambição, e procurou «fabricar» a Europa como uma região e como uma entidade através da formação de cidadãos engajados com a comunidade em expansão e com o conceito de cultura e valores europeus (Grek & Lawn, 2009;

¹¹⁸ Culturalmente o objectivo da Comunidade era a criação de um cidadão europeu com sensibilidade europeia e com sentido de responsabilidade em relação à Europa (a entidade política deixava de ser apenas o Estado nacional). Economicamente era formar um grupo de diplomados para o mercado único. Politicamente este grupo de diplomados seria a nova inteligência para a governação europeia (Robertson, 2009, 2010).

Robertson, 2006). O ensino superior torna-se um meio fundamental de combate ao «nacionalismo estreito», que impedia o avanço da Europa enquanto projecto político (Robertson, 2009, 2010). Assim, este tipo de programas permitiu à Comunidade promover uma agenda europeia para a Educação Superior sem ser acusada de debilitar a soberania nacional (Robertson, 2006). Paralelamente, no seio da OCDE, e considerando a importância que este organismo transnacional sempre teve no quadro da União Europeia, as questões da educação superior passaram também a ser debatidas.

Em meados da década de 1970, a questão de saber se a Comunidade deveria ou não desempenhar um papel primordial na Educação Superior já não se colocava, estando a atenção agora direccionada para os mecanismos apropriados para uma cooperação avançada entre os diferentes sistemas europeus de educação superior, que possibilitasse o reconhecimento das qualificações e a livre circulação de alunos, professores e investigadores. Estes avanços na arena da Educação Superior só foram possíveis graças a um enquadramento político assente em dois mecanismos de governação ao serviço da Comunidade Europeia: a «soft governance» e a «hard governance»¹¹⁹.

Assim, no decurso do primeiro período (1955-1992), com distintas fases, a “emergência de múltiplas relações (funcionais e) de (inter)dependência crescentes entre a elaboração das políticas (nacionais e comunitárias) e as prioridades e instituições comunitárias evidencia o despontar de um processo crescentemente vincado de «europeização» da educação no contexto comunitário” (Antunes, 2008b, p. 18). É com base nesta racionalidade que podemos encontrar as bases fundacionais do Espaço Europeu de Educação (Grek & Lawn, 2009), em que os meios de cooperação entre as instituições de Educação Superior foram sendo desenvolvidos de baixo-para-cima e trabalhados em rede numa escala europeia, sem interferência real na escala supranacional (Robertson, 2006).

O segundo período que marca o desenvolvimento da europeização da educação superior tem início em 1992 com a assinatura do Tratado de Maastricht. Este segundo período está, segundo Antunes (2005d, 2008b), dividido em duas fases, representando a terceira e a quarta fase na análise desenvolvida pela autora acerca do processo de

¹¹⁹ Como refere Witte (1989), “muito do que se pode chamar política educativa comum (isto é, acção que visa, em primeiro lugar, os problemas da educação enquanto tal) não tem forma de direito comunitário obrigatório, mas formas mais ambíguas de direito internacional público ou «direito comunitário soft»” (Witte 1989 cit. por Monteiro, 2001, p. 204).

europização das políticas educativas. Assim sendo, a terceira fase compreende temporalmente o período que vai de 1992, data da assinatura do Tratado de Maastricht, até 1998-89. A quarta fase inicia-se nos finais dos anos de 1990, tendo a autora deixado em aberto o seu final, pelo facto, de estarem ainda a decorrer fenómenos associados a esta fase.

Oficialmente, as questões relacionadas com a educação superior foram, pela primeira vez, debatidas nas reuniões que deram origem ao Tratado de Maastricht (1992), tendo sido cristalizadas no seu artigo 126¹²⁰. Como salienta Monteiro (2001), até à assinatura deste Tratado, «a palavra «educação» não estava escrita em nenhum dos tratados fundadores das Comunidades Europeias. No entanto, esses Tratados já continham algumas disposições que entravam no campo semântico da educação» (p. 191). Assim, com a inclusão da educação no Tratado tornou-se claro que a Educação Superior passava a fazer parte de uma agenda mais ampla da Comunidade, integrando os domínios da coesão económica e social, embora os Estados-membros continuassem plenamente responsáveis pelo conteúdo e organização do sistema de ensino (Antunes, 2005d, 2008b). A inclusão formal no Tratado de Maastricht cria então as condições necessárias para legitimar a intervenção da política comunitária no campo da educação¹²¹, para a qual foi constituída a Direcção-Geral XXII e nomeado um Comissário responsável pela área educação (Antunes, 2005d, 2006a, 2008b). Actualmente, esta Direcção-Geral XXII designa-se de Direcção-Geral da Educação e da Cultura. Foi também com este Tratado da União Europeia que se acrescentou às «Resoluções» e às Conclusões» as «Recomendações», enquanto acto normativo de intervenção comunitária, dando corpo a um direito comunitário “que evoluiu gradualmente do seu primitivo estatuto funcional para uma concepção substancial (Monteiro, 2001).

Aproveitando as oportunidades abertas pelo reconhecimento no Tratado de Maastricht da dimensão europeia em matéria de educação, verificou-se, em termos

¹²⁰ Mais tarde incluído como artigo 149.º, Capítulo 3, do Tratado de Amesterdão, assinado em 1997, com o título «Educação, formação profissional de juventude».

¹²¹ A porta de entrada que deu à Comunidade Europeia acesso à educação foi o contexto da formação profissional. No presente estudo não interessa explorar e aprofundar essa via, no entanto, importa referir que se tem presente esse facto. O título ilustrativo apresenta-se uma citação de Monteiro (2001): “a *via real* da comunitarização da educação foi a noção de formação profissional, que permitiu ao Tribunal da Justiça construir um verdadeiro direito comunitário à educação” (p. 198). Mais tarde “o Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias cortou o cordão umbilical que limitava a intervenção comunitária, no domínio da educação, a um daltónico conceito de formação profissional, desenvolvendo uma interpretação extensiva das respectivas disposições” (p. 86).

estratégicos, um reposicionamento no foco de actuação da União Europeia, estando agora localizado fora das fronteiras da Comunidade (Robertson, 2006, 2009, 2010). Para tal, foram criados alguns programas, como, por exemplo, o Programa Alfa para a América-Latina e o Programa Ásia-Europe Link para países da Associação das Nações do Sudoeste Asiático (ASEAN). Até aí, os programas de estudos, currículos, mobilidade estudantil e trajetórias de carreira de pesquisa eram, essencialmente, orientados para os parceiros europeus e para os processos de europeização (Robertson, 2006, 2009, 2010). Contudo, a UE não deixou de ter uma estratégia interna surgindo, a partir de 1994, uma nova geração de Programas de Acção: Programa Socrates e Programa Erasmus para a educação superior, Programa Leonardo da Vinci para a formação profissional, e Programa Comenius para a educação básica e secundária¹²².

Para a compreensão das políticas desencadeadas nesta fase da europeização da educação superior, Robertson (2006) alerta para a mudança da natureza do contexto económico e geopolítico global, que provocou alterações estruturais importantes não só no contexto como também na própria reestruturação da União Europeia, que, para ser competitiva na economia global, teve de se transformar a si própria num espaço de comércio e de mercado livre. Esta mudança foi desencadeada pela recessão das maiores economias europeias, incluindo a alemã, que provocou um crescimento acentuado do número de desempregados com formação superior, decorrente das mudanças na economia global, que tiveram um grande significado e expressão a nível da transnacionalização da produção e da finança e a nível de uma mudança ideológica com a passagem do modelo keynesianismo para o modelo neoliberal.

É neste contexto que o neoliberalismo se afirma explicitamente nas questões da educação, com o argumento de que importa tornar as economias europeias mais competitivas no quadro da economia global, em que o acento tónico se centra na formação de recursos humanos. Como descreve Robertson (2006):

A influência da teoria neoliberal na decisão política deu proeminência a formas particulares de olhar a Educação Superior – como capital humano, como motor para o crescimento económico, como um bem privado em vez de um bem público e como um novo sector de serviços no seio da economia. Estes aspectos reflectiram-se nas políticas e instrumentos ao nível europeu – tais como a Europa do Conhecimento, A Economia Europeia baseada no conhecimento,

¹²² Existem outros programas, mas a título de exemplo apenas indicamos estes. Para ver a lista completa dos Programas de Acção da EU, no campo da educação, sugere-se a consulta do site http://europa.eu/pol/educ/index_pt.htm.

tecnologia política, investigação e o desenvolvimento, entre outros. Estas políticas alinharam-se com a visão, longamente promovida pela OCDE de que as sociedades pós-industriais seriam baseadas na informação ou no conhecimento. (p.34)

Denota-se com isto a “percepção de um papel vital da educação e da formação no contexto das prioridades e das políticas da União, crescentemente centradas na preocupação da promoção da competitividade da economia europeia” (Antunes, 2005d, p. 127). Tudo isto conduz a que, no final nos últimos anos de 1990, se assista a uma nova fase do processo de europeização das políticas educativas, “sob o lema de uma cooperação reforçada” e descrita como uma «revolução silenciosa»¹²³, em que a União Europeia amplia e aprofunda “a sua capacidade de actuação e influência, redesenhando as fronteiras da sua acção em termos quer de áreas políticas quer de limites territoriais” (Antunes, 2005d, p. 128). Também Robertson (2006, 2009) reconhece que, no início da década de 2000, a actividade educacional da União Europeia recebe um novo e significativo impulso, começando nessa altura a forjar-se um reposicionamento na actuação da União Europeia, cujo mandato e estratégia foram fornecidos quer pela Declaração de Bolonha assinada em 1999, quer pela chamada Estratégia de Lisboa de 2000. Embora, inicialmente, quer o processo de Bolonha, quer a Estratégia de Lisboa se tenham desenvolvido em paralelo e em contextos distintos, os seus caminhos entrelaçaram-se para a edificação de um Espaço Europeu de Educação Superior. Como salientam Veiga e Amaral (2009), enquanto o processo de Bolonha resultou de uma declaração política assinada pelos Ministros de Educação dos Estados Europeus, em que a sua transposição se faz a nível nacional com carácter voluntário, a Estratégia de Lisboa foi um arquétipo da decisão supranacional conduzida pelo Conselho Europeu, sendo a transposição das suas directrizes obrigatória.

O processo de Bolonha nasceu em 1999 de um acordo de cooperação intergovernamental, cujas raízes se encontram na Charta Magna Universitatum (1988), subscrita pelos Reitores das Universidades Europeias, e na Declaração de Sorbonne (1998), subscrita pelos Ministros da Educação de França, Itália, Alemanha e Reino Unido. Ambos os documentos foram subscritos em datas de grande importância na história das Universidades Europeias. Embora a Comissão Europeia tenha participado

¹²³ De acordo com Antunes (2005d), na Newsletter electrónica de 14 de Julho de 2003, *Education and Culture at a Glance*, Mme. Reding descreve o progresso da cooperação europeia desde o marco da Cimeira da UE, de Março de 2000, em Lisboa, como uma revolução silenciosa no campo da educação.

na reunião da Sorbonne, fê-lo todavia com o estatuto de observador. A Estratégia de Lisboa foi lançada em 2000 como parte de uma plataforma económica mais ampla da União Europeia (Robertson, 2009) com o intuito de responder aos desafios da globalização e à necessidade declarada de criar uma nova economia europeia baseada no conhecimento¹²⁴. Para isso a União Europeia teve de “definir um objectivo estratégico claro e aprovar um programa estimulante para criar infra-estruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de protecção social e de ensino” (Estratégia de Lisboa, 2000). A União Europeia estabeleceu então como objectivo estratégico tornar a Europa na economia do conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social. Para alcançar tal objectivo e garantir a qualidade e a eficácia da governação foram introduzidas inovações significativas no sistema político europeu, destacando-se o reforço do papel de condução estratégica do Conselho Europeu e a introdução do Método Aberto de Coordenação (MAC) em áreas onde era preciso evoluir mais rapidamente, sendo a educação superior uma dessas áreas.

O entrelaçamento do processo de Bolonha com a Estratégia de Lisboa 2000 dá-se pela «janela» deixada em aberto pelos signatários da Declaração de Bolonha ao estarem convictos que “o estabelecimento do espaço europeu de Ensino Superior requer constante apoio, vigilância e adaptação às necessidades contínuas que se vão desenvolvendo” (Declaração de Bolonha, 1999), tendo os ministros europeus decidido reunir-se com regularidade “para avaliar o progresso, transformando o compromisso de Bolonha num processo político contínuo” (Robertson, 2009, p.410). Assim, em 2001, na Conferência Ministerial de Praga, foi criada uma estrutura de acompanhamento permanente e de desenvolvimento do processo de Bolonha, intitulada «Bologna Follow-up Group» constituída pelos representantes de todos os países signatários e pela Comissão Europeia. A acoplagem do processo de Bolonha à Estratégia de Lisboa “tem permitido a utilização da educação superior como uma plataforma para amplas

¹²⁴ “O imperativo para a Europa progredir como um projecto político e económico de modo mais geral, e como uma economia baseada no conhecimento mais especificamente está ligado aos Estados Unidos e ao declínio da participação da Europa na produção mundial de bens. Por esse motivo, os Estados Unidos e a UE partilham um interesse comum na expansão da economia de serviços globais – incluindo a educação superior como um mercado, como um motor para a inovação e um sector-chave no desenvolvimento de novas formas de propriedade intelectual” (Robertson, 2009, p.409).

estratégias de regionalização e globalização da UE” (Robertson, 2009, p. 408), priorizando as regiões como meio para avançar os seus interesses geoestratégicos, sugerindo que as novas relações regionais fornecem uma plataforma para a Europa actuar à maneira de um Estado” (Robertson, 2009, p. 408). O pretexto para esta mudança estratégica assenta numa maior conscientização sobre o declínio de crescimento no sector de serviços europeu. Essa conscientização está bem patente na afirmação de Viviane Reding, membro da Comissão Europeia responsável pela Educação e Cultura, de que os governos nacionais sozinhos são incapazes de enfrentar os desafios da globalização, das novas tecnologias e do mercado.

A partir de 2003, a União Europeia começa mais «explicitamente»¹²⁵ a prosseguir uma nova estratégia extrarregional de globalização orientada para o mercado (Robertson, 2006, 2009), passando-se de um processo de transnacionalização das políticas educativas europeias para um processo de mercadorização do ensino superior, que inclui, no seu projecto, entre outros aspectos, a mobilidade profissional de professores e investigadores (Santos, 2006), confirmando-se “uma linguagem neoliberal de competitividade económica nas políticas de educação superior na Europa” (Robertson, 2009, p.408).

Depois de 2003, um conjunto de iniciativas no âmbito da educação superior foi lançado com ênfase na competitividade global, tendo como força, foco e legitimidade o relatório intercalar da Estratégia de Lisboa. A nova Estratégia de Lisboa resulta das conclusões e recomendações emanadas no relatório do Grupo de Alto Nível, liderado por Kok Wim. Neste relatório, conhecido como Relatório Kok, é referido que os objectivos previstos na Estratégia de Lisboa não estavam a progredir satisfatoriamente e que a Europa estava longe de cumprir as melhorias socioeconómicas que a Estratégia de Lisboa havia prometido, em grande medida devido à falta de empenho e vontade política, premissa essencial para o êxito da Estratégia de Lisboa. Como se pode ler no relatório, “infelizmente, os progressos têm sido, até ao momento, inadequados, em grande parte devido a uma falta de empenho e de vontade política. Uma maior responsabilidade política é a premissa para o êxito” (Kok, 2004, p.44), pois “só o bom desempenho de um Estado-membro fará subir o desempenho de outros Estados-membros e vice-versa” (Kok, 2004, p.45). O relatório apela, então, a cada Estado-

¹²⁵ Sublinha-se esta palavra pelo facto de, como se referiu no texto, se notarem indícios desta nova orientação anteriormente.

membro, sob a liderança do seu Chefe de Estado ou de Governo, que formule um programa de acção nacional, pois só assim se poderá corrigir “a ausência de envolvimento nacional na Estratégia de Lisboa, ajuda[r] a garantir a coerência e compatibilidade entre medidas tomadas e envolve[r] todas as partes interessadas” (Kok, 2004, p.46).

É então com base neste relatório e na sequência da reunião intercalar da Estratégia que Lisboa, ocorrida na Primavera de 2005, que o Conselho de Europeu aprova um novo dispositivo simplificado de governação, centrado nas questões do crescimento e no emprego. Segundo Robertson (2009), esta revisão intercalar permitiu que a Comissão Europeia desse ênfase ao discurso da crise e o explorasse para alavancar um conjunto de novas iniciativas no âmbito do ensino superior. Em termos de iniciativas concretas, são agilizados novos programas tendo como denominador comum uma ênfase na competitividade global e no desenvolvimento de um mercado europeu de Educação Superior. As iniciativas que representam esta nova fase estratégica da União Europeia incluem o recrutamento de talentos de todo o globo através do Programa Erasmus Mundus, a difusão da ideia de Bolonha através do Programa Tunning e do programa Ásia-Link e a criação de uma indústria e um mercado europeu de educação superior (Robertson, 2006, 2009).

Integrado na estratégia de europeização da educação superior da União Europeia, o processo de Bolonha enquanto plataforma geoestratégica na construção de um Espaço Europeu de Educação Superior «pilotado» – na expressão de Croché (2006) – pela Comissão, contando actualmente com 47 países signatários, alguns dos quais fora do quadro da União Europeia. Este processo de regionalização na educação superior, promovido pelos actores no nível europeu, tem provocando uma considerável consternação em países como os Estados Unidos e Austrália, que tradicionalmente usufruíam da maior parte da indústria de exportação da educação superior. Pois, como refere Robertson (2009):

O projecto europeu de educação superior, que é cada vez mais percebido como tendo algum significado para a economia mundial, vem desencadeando uma série de reacções dinâmicas em países como a Austrália e os Estados Unidos, o que está levando a múltiplas lógicas e novos imaginários sobre o panorama global da educação superior. Com isso, está emergindo um sistema global mais integrado e relacional de educação superior. (p. 408)

Perante isto, o processo de Bolonha, passa de uma resposta aos desafios da globalização, a um dos mais bem-sucedidos exemplos de reforma transnacional (Damme, 2009).

7.3. Mecanismo

À medida que a europeização das políticas educativas de ensino superior foi fazendo o seu percurso de integração europeia foram também sendo desenvolvidos e agilizados mecanismos de actuação política para ajudar a viabilizar o processo de articulação das políticas nacionais de educação superior em torno de prioridades e objectivos comuns ao nível da União Europeia. Aliás a própria arquitectura institucional da Comunidade Europeia foi também ela reestruturada, passando de uma arquitectura institucional assente em pilares, em vigor desde o Tratado de Maastricht 1992 (o Pilar das Comunidade Europeias, Pilar da Política Externa e de Segurança Comum e o Pilar da Cooperação Política e Judiciária em Matéria Penal), para uma estrutura repartida por competências, estabelecidas pelo Tratado de Lisboa 2009 (Competência Exclusivas, Competências Partilhadas e Competências de Apoio). Esta reestruturação institucional converteu a União Europeia em «pessoa jurídica». Sob o argumento que a estrutura da União Europeia se deveria simplificar, esta reestruturação permitiu criar sinergias que permitiram à União Europeia actuar com maior propriedade e legitimidade sobre assuntos tradicionalmente de âmbito nacional, como é o caso da educação superior. No quadro desta nova arquitectura institucional, a educação enquadra-se no âmbito das Competências de Apoio – estrutura que promove e coordena as políticas nacionais.

Assim, depois de importantes e pioneiras décadas de cooperação voluntária (Damme, 2009) no âmbito de programas comunitários, como os Programas Erasmus, Sócrates, Leonardo ou Tempus, a europeização das políticas educativas do ensino superior ensaia a sua maturidade, ao constituir formal e explicitamente um nível de governo supranacional (Antunes, 2008b). É a partir da década de 2000 que se evidencia um processo de convergência mais estruturado com vista ao estabelecimento de um Espaço Europeu de Educação Superior¹²⁶, que inaugura não só um novo processo

¹²⁶ Damme (2009) considera que são vários os factores (que mutuamente se reforçam) que conduziram ao processo de convergência europeia:

político e inovador mas também um novo método e objecto (Antunes, 2008b). Esse novo processo político resulta da congregação da vontade política de um amplo leque de Estados membros em edificar uma plataforma supranacional, cuja inovação se revela na aplicação de um modelo inédito na regulação supranacional, ao assumir contornos continentais, e uma institucionalização mínima assente em grupos de seguimento e de coordenação formados em cada Conferência Ministerial. O método utilizado aproxima-se do Método Aberto de Coordenação (MAC) e o objecto é a construção do Espaço Europeu de Educação Superior (Antunes, 2008b).

Tal processo não foi formalmente vinculado por instrumentos jurídicos europeus, mas baseado na cooperação intergovernamental (Damme, 2009) e no prosseguimento de princípios europeus sem excessiva regulação burocrática (Antunes, 2008b). Dito de outro modo, os avanços na arena da Educação Superior só foram possíveis graças a um enquadramento político entre dois mecanismos de governação ao serviço da Comunidade Europeia: «soft governance» e «hard governance». Neste enquadramento de governação, a Educação Superior situa-se no âmbito da «soft governance» cuja governação é conduzida por um conjunto de recursos em detrimento da regulação da governação (Robertson, 2006).

Para a concretização efectiva do reposicionamento estratégico da União Europeia era necessário um novo motor político, assente na criação de “um centro político de governação a nível europeu com capacidade para coordenar as várias políticas e para as adaptar a cada contexto nacional (Rodrigues, 2003). As decisões da Estratégia de Lisboa reforçaram esse centro de governação sob três formas (Rodrigues, 2003):

- a) conferiu ao Conselho Europeu um maior papel de coordenação das várias formações do Conselho de Ministros, dedicando a reunião anual de primavera à monitoragem desta estratégia;
- b) estabeleceu as sinergias entre políticas macro-económicas, estruturais de emprego através de grandes orientações de política económica;

-
- a) muitos anos de relativa espontaneidade das políticas de internacionalização a nível institucional e nacional, tornaram o terreno fértil para uma reforma mais estrutural com vista a de estabelecer um Espaço Europeu verdadeiramente integrado de Ensino Superior;
 - b) a estrutura do processo de reforma efectuada de baixo-para-cima, com a organização das instituições, representação dos estudantes e redes de garantia e qualidade, garantindo um processo político inclusivo, conduziu a uma estrutura política de governação única;
 - c) a natureza «soft» da direcção intergovernamental, relacionada com a emergente popularidade das noções de «soft governance» e método aberto de coordenação, deixa espaço suficiente para o desenvolvimento da política nacional, para com a ideia de «subsidiariedade» e para as confusões de confiança das parte interessadas e dos parceiros sociais.

- c) adoptou um método aberto de coordenação entre Estados-membros aplicado a diferentes políticas, intensificando a tradução das prioridades europeias para as políticas nacionais.

Detendo-se a atenção sobre esta última alínea, pode-se dizer que os processos políticos que incorporam as várias características do MAC emergiram ao longo dos anos 1990 (Radaelli, 2003). Este método, segundo Radaelli (2003) teve como principal fonte de inspiração o processo do Luxemburgo (1997), que procurava suplantar as dificuldades políticas sobre o emprego. Assim, como descreve Rodrigues (2003) sob a pressão política desta Cimeira

foi possível adoptar linhas directrizes qualitativas comuns, efectuando algumas escolhas políticas para reformar os mercados de trabalho europeu. Depois disso, foi organizado um processo no qual os Estados-membros se emulam uns aos outros na sua aplicação, estimulando a troca de boas práticas e definindo metas específicas tendo em conta as características nacionais. A Comissão Europeia apresenta a proposta de linhas directrizes europeias, organiza o seu acompanhamento e pode fazer recomendações aos Estados-membros. (p.5)

Após três anos de definição, o MAC é concebido para desenvolver a dimensão europeia em novas áreas políticas (Rodrigues, 2003, Veiga & Amaral, 2009), sendo introduzido na Estratégia de Lisboa como um novo procedimento para conjugar o “reforço do papel de orientação e coordenação desempenhado pelo Conselho Europeu, por forma a assegurar uma direcção estratégica mais coerente e um acompanhamento mais eficaz dos progressos realizados” (Estratégia de Lisboa, 2000).

O MAC, enquanto mecanismo ao serviço da europeização das políticas educativas de ensino superior, representa um novo estilo de trabalho no quadro de cooperação entre os Estados-membros com vista à convergência de políticas nacionais em prol da consecução de objectivos comuns, com base na aprendizagem recíproca e recorrendo a uma bateria de indicadores, valores de referência e intercâmbio de boas práticas, bem como da avaliação entre os pares (Antunes, 2008b). Com base neste método, os Estados-membros são avaliados por outros Estados-membros, competindo apenas à Comissão Europeia a função de vigilância¹²⁷. Esta vigilância, segundo Antunes (2008b), é o elemento crucial do MAC, cuja determinação dos procedimentos de controlo do grau de consecução das políticas nacionais se processam «a posteriori», em

¹²⁷ Para além da educação, o MAC abrange outros domínios da competência dos Estados-membros. Esses domínios são o emprego, a protecção social, a inclusão social, a juventude e a formação.

função de resultados medidos com base em parâmetros e indicadores padronizados que resultam de um trabalho técnico-administrativo de racionalização e codificação de dimensões e processos sociais referenciáveis às sociedades e aos sistemas de educação e formação” (p. 24) representando um papel axial na edificação do processo de regulação supranacional das políticas nacionais de educação superior (Antunes, 2008b). Como refere Antunes (2008b), este método “não impõe fins nem define medidas, sendo as vias de execução política controladas através de parâmetros e indicadores conhecidos, regularmente aferidos e publicamente divulgados” (p. 24).

Embora a questão da autonomia dos Estados seja uma bandeira na aplicação deste método, na verdade não passa de uma falsa questão configurando novos modos de governação política. A governação nacional baseada no MAC responde agora à matriz política cujos objectivos têm normalmente o alcance de uma década (Antunes, 2008b), que representam a transposição da lógica empresarial de trabalho com fortes conexões à matriz patente no chamado novo managerialismo público na gestão educativa. Segundo Antunes:

a aparente clareza e relativa neutralidade dos objectivos intermédios, em contraste com a nebulosa meta final, que parece favorecer a adesão de múltiplos protagonistas envolvidos, já que aquela fórmula pode condensar e compatibilizar os diversos significados relevantes que cada um pretenda nela inscrever; apenas o desenvolvimento do processo permitirá esclarecer quais os efeitos possíveis e efectivados da conjugação da realização das linhas de acção previstas. (Antunes, 2008b, p. 36)

Na ausência de restrições legais ou de coordenação de política formal, a capacidade de coordenação MAC está baseada num conjunto de restrições externas às autoridades nacionais, restrições essas resultantes da pressão adaptativa (Radaelli, 2003) ou, segundo Veiga e Amaral (2009), de pressões normativas e miméticas as quais funcionam como sendo principais motores de mudança institucional. Segundo Radaelli (2003), para entender o potencial do MAC na mudança política deve-se olhar para os países sob pressão adaptativa. Para Radaelli (2003), os países do sul da Europa estão sob pressão adaptativa no emprego e inclusão social, ao passo que o Reino Unido e a Irlanda precisavam adaptar a inclusão social e as orientações fiscais. Em 2003, altura em que Radaelli apresentou o relatório *The Open Method of Coordination. A new governance architecture for the European Union?*, por solicitação do Instituto Sueco

para o Estudo das Políticas Europeias (Sieps)¹²⁸, questionava-se se de facto os sistemas políticos nacionais iriam ou não mudar em resultado da pressão adaptativa. Esta posição deveu-se a ter concluído, no relatório, que a divergência entre o modelo da UE e os arranjos nacionais era muito grande. Refere o autor que a mudança é “que não haverá mudança: inércia ou mesmo redução de despesas será o resultado mais provável (...). A identificação dos objectivos fundamentais da UE permanece vaga, é pouco provável que os governos venham realmente adaptar-se e «europeizar» a sua política” (Radaelli, 2003, p.47). Na sequência do relançamento da Estratégia de Lisboa, em 2005, reorientada para o crescimento e para o emprego na Europa, esta tendência reverteu-se. A situação actual contradiz a previsão deixada por Radaelli em 2003, pelo menos no caso da adaptação e europeização das políticas nacionais em matéria de educação superior. O que se verifica é uma forte adesão às directrizes europeias na prossecução da construção de um Espaço Europeu de Educação Superior, adesão essa que, por outros motivos, extrapola as fronteiras políticas e geográficas da própria União Europeia.

No entanto, são observadas algumas críticas ao MAC enquanto mecanismo ao serviço da coordenação europeia. Uma delas é que o MAC pode não produzir e garantir bons níveis de coordenação ou participação alargada a todos os intervenientes revelando assim a sua fragilidade na coordenação das políticas. Radaelli (2003) defende ainda no seu relatório que os maus resultados do MAC (àquela data), em termos de aprendizagem, reflectem a falta de participação e envolvimento político de baixo-para-cima. Volvidos praticamente dez anos, a falta de participação a este nível ainda se mantém, fazendo-se a gestão do método num diálogo entre dois níveis de governação, de cima-para baixo, ainda que com um certo declive entre a escala global (União Europeia) e a nacional (Estados-membros). Ficam de fora os contributos dos principais agentes da educação onde, entre outros, se encontram os profissionais académicos, contradizendo na prática o que muitos advogam na teoria: que o MAC é uma abordagem totalmente descentralizada, aplicada em conformidade com o princípio da subsidiariedade, em que a União, os Estados Membros, os níveis regionais e locais, bem como os parceiros sociais e a sociedade civil, estarão activamente associados, através do recurso a formas variáveis de parceria (Veiga & Amaral, 2009). Assim, em vez de

¹²⁸ Relatório apresentado em 2003, a pedido do Instituto Sueco para o Estudo das Políticas Europeias (Sieps).

fortalecer a participação de todas as partes interessadas na formulação de políticas, o MAC parece favorecer principalmente os administradores nacionais (Veiga & Amaral, 2009). Segundo Maassen e Musselin (2009), esta é uma consequência da própria utilização do MAC.

Deste modo, a maneira como o MAC é elaborado e desenvolvido acarreta importantes e significativas mudanças nos modos de governação nacional que, ao contrário do que advoga Rodrigues (2003), exclui os grupos sociais, os interesses e actores presentes nos contextos concretos da educação, quer do processo de elaboração, quer da avaliação da concretização da política (Antunes, 2008b). Desta forma, abrem-se indícios de uma desdemocratização das sociedades em favor da inevitabilidade de um mandato que legitima o discurso e a actuação dos governos nacionais que, mais preocupados do que responder às necessidades do contexto nacional, procuram atingir as metas europeias. Para Rodrigues, “o método aberto de coordenação pode (...) tornar-se um importante instrumento para melhorar a transparência e a participação democrática” (p.8) sendo um processo que permite “envolver os parceiros sociais e outros actores da sociedade civil” (p.15). Apesar das críticas apresentadas, inerentes às tensões entre a lógica da cooperação entre pares e a tensão decorrente da despolitização necessária para favorecer os processos de aprendizagem entre especialistas (Radaelli, 2003), a Comissão, confinada à sua competência técnica, ao seu conhecimento sobre as questões políticas e ao seu orçamento generoso, tem vindo a ganhar força por via informal (Veiga & Amaral, 2009).

Paralelamente a este mecanismo de actuação política, a Comissão criou várias plataformas estratégicas com vista a alcançar os objectivos delineados na Estratégia de Lisboa. Embora o processo de Bolonha tenha estado ausente no início da agenda da Estratégia de Lisboa, actualmente é um processo que lhe é intrínseco. A União Europeia agregou o processo de Bolonha à Estratégia de Lisboa para potenciar o grande objectivo desta: a criação de uma economia europeia baseada no conhecimento. No campo da educação superior o processo de Bolonha é a plataforma europeia que mais visibilidade tem e aquela que objectiva e explicitamente conduziu a reformas mais profundas nas políticas dos sistemas educativos nacionais. No próximo ponto é a essa plataforma que maior atenção se dará.

8. O processo de Bolonha e a construção do EEES – um contexto em configuração

O conjunto dos mecanismos e plataformas construídas pela UE com o objectivo de criar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) forma aquilo que podemos chamar de Constelação Europeia do Espaço de Ensino Superior. O chamado processo de Bolonha constitui não só uma dessas plataformas como é também aquela que lhe dá formalmente origem. Dito de outro modo, o processo de Bolonha estrutura e é estruturado pela construção do EEES.

Iniciado pela acção individual dos Estados-nação, os antecedentes e as bases do processo de Bolonha e, por consequência, do EEES, podem ser encontrados na Magna Charta Universitária de Bolonha (1988)¹²⁹ com a chamada de atenção dos Reitores das Universidades Europeias para o papel a desempenhar pelas Universidades “numa sociedade que se transforma e internacionaliza.” Nesta carta estão registados os princípios fundamentais subjacentes ao papel da universidade no desenvolvimento das dimensões culturais europeias no seio das sociedades contemporâneas e os meios através dos quais estas podem ser mais eficazes na consecução dos seus objectivos. Mas a intenção em desenvolver e construir um EEES registou-se pela primeira vez na Declaração de Sorbonne (1998)¹³⁰ onde pode ler-se o seguinte:

criar um espaço europeu do Ensino Superior, onde as nossas identidades nacionais e os nossos interesses comuns possam interagir; onde se estabeleça uma sinergia entre todos os benefícios da Europa, dos estudantes europeus e dos cidadãos em geral. Lançamos um apelo aos outros Estados-membros da União Europeia e aos outros países da Europa para que nos acompanhem neste objectivo, a todas as universidades europeias para que possamos consolidar o lugar da Europa no mundo.

Embora a Comissão Europeia tenha participado na reunião de Sorbonne com o estatuto de observador, nesta altura ainda estava arredada do processo de empreendimento desta nova arquitectura para a educação superior. Aliás, como salienta Croché (2006) a participação de CE na reunião foi um pouco a contra gosto do

¹²⁹ Este documento marca as comemorações dos 900 da Universidade de Bolonha – a mais antiga universidade europeia – e foi subscrito pelos Reitores das Universidades Europeias. Nesta carta estão patentes “os princípios fundamentais [e os meios] que devem sustentar no presente e no futuro a vocação da Universidade.” É onde se aflora também o tema da mobilidade de professores e estudantes, as questões da política de equivalências em matéria de estatutos, de títulos, de exames e de atribuição de bolsas enquanto instrumentos essenciais para garantir à Universidade o exercício das suas missões contemporâneas.

¹³⁰ Este documento é assinado por ocasião das comemorações dos 800 anos da Universidade de Sorbonne.

impulsionador do processo de Bolonha, o Ministro da Educação Francês Claude Allègre, que se viu forçado a admitir a presença da Comissão, pelo facto desta, não só vir a desenvolver desde os anos de 1960 a abertura para a convergência dos sistemas de ensino superior na Europa, como também por muitas das suas acções e programas terem contribuído para o lançamento do processo de Bolonha. A tensão entre o ministro francês e Edith Cresson (Comissária Europeia) é interpretada por Croché (2006) como um desejo comum entre os Estados participantes de manter o controlo das suas políticas de educação superior. Neste contexto, a iniciativa de Sorbonne, protagonizada por apenas quatro países europeus – França, Alemanha, Itália e Reino Unido – apresenta duas facetas opostas que Croché (2006) identifica como «faceta ofensiva» e «faceta defensiva». A «faceta ofensiva» tem como estratégia a preparação e o reforço dos sistemas nacionais europeus para que estes sejam competitivos em relação a outros sistemas mundiais sendo o principal rival do sistema universitário americano. A «faceta defensiva» assenta nas responsabilidades dos Estados nacionais em construir um modo de colaboração que exclui as autoridades europeias. Como se verá mais adiante, esta faceta defensiva do processo de Bolonha não se manteve muito tempo, deixando este de estar sob o controlo individual dos Estados passando a ser «pilotado» pela Comissão Europeia (Croché, 2006).

Quando em 1999 se assinou a Declaração de Bolonha a intenção de criar um EEES evidenciou-se e reforçou-se na “necessidade de criar uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica” (Declaração de Bolonha, 1999), reconhecendo a «Europa do Conhecimento» como factor insubstituível para o crescimento humano e social e, como se reconhece na Estratégia de Lisboa (2001), também como factor de crescimento económico. Tendo como meta o alcance do EEES no espaço de uma década (2010), os 29 países signatários da Declaração de Bolonha¹³¹ comprometeram-se a coordenar as políticas nacionais de modo a fazer convergir os distintos sistemas de ensino superior nacionais num só sistema europeu de educação superior. Entretanto, o número de países subscritores cresceu, cifrando-se actualmente

¹³¹ Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Suécia e Suíça.

em 47¹³² o número total de adesões. De modo a estabelecer e a promover o EEES definiram-se seis objectivos que serviram de ponto de partida e fio condutor para a convergência da reforma da política nacional em matéria de ensino superior:

- a) adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação;
- b) adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais: o graduado e o pós-graduado;
- c) estabelecimento de um sistema de créditos;
- d) promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade;
- e) promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade;
- f) promoção das necessárias dimensões europeia do Ensino Superior.

Uma vez que essa convergência requer “constante apoio, vigilância e adaptação às necessidades contínuas”, os ministros decidiram reunir-se a cada dois anos para avaliar o desenvolvimento do processo em cada país e (re)definir novos passos. Desta forma, com a Declaração de Bolonha abre-se um novo espaço de cooperação-competição que altera não só os equilíbrios nacionais como também os equilíbrios europeus em que o acento tónico não é mais a harmonização¹³³ dos sistemas de ensino superior, como refere a Declaração de Sorbonne, mas sim a compatibilidade e a comparabilidade respeitando a diversidade de cada país (Charlier, 2006), emergindo com ela um novo espaço geopolítico de educação superior (Croché, 2006). Este novo espaço geopolítico caracteriza-se pela circulação de “actores (diversas organizações), pessoas, ideias, palavras, que ao serem progressivamente integradas na linguagem do dia-a-dia, tornam a ideia de eficiência e a adopção da perspectiva utilitarista das universidades Europeias como natural” (Croché, 2008, p.10) motivo pelo qual o processo teve muito poucos contestatários. Com isto, as relações entre os países e entre os países e a Comissão Europeia dentro do processo passaram a inscrevem-se num jogo complexo de cooperação-competição onde os Estados cooperam no que diz respeito à

¹³² Albânia, Alemanha, Andorra, Arménia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Federação Russa, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Macedónia, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia e Ucrânia.

¹³³ Longe de reaproximar todos os sistemas educativos europeus o processo de Bolonha conduziu à introdução de uma variedade de modelos sem precedentes na Europa: ciclo de estudos 3+1, 3+2, 4+1, 4+2 (Croché, 2006). Os casos de Portugal e Espanha apresentados neste estudo são exemplo disso mesmo. Portugal adoptou o modelo 3+2 e Espanha o modelo 4+2. A hipótese levantada por Croché (2006) para que tal tenha acontecido assenta na ideia que os países aderiram ao processo de Bolonha mais para utilizá-lo como uma ferramenta para os ajudar a resolver os seus problemas nacionais mais do que para harmonizar o ensino superior europeu.

partilha e à edificação de um sistema europeu estruturado e competem para atraírem para os seus países os melhores cérebros à escala mundial.

Dois anos após a assinatura da Declaração de Bolonha, realiza-se a primeira reunião de acompanhamento do processo, em Praga (2001), confirmando-se e rejeitando-se algumas ambições políticas iniciais. Como refere Croché (2006), confirma-se a integração dos representantes das autoridades académicas e representantes dos estudantes no grupo de pilotagem e abandona-se a ideia de afastar a Comissão e o Conselho da Europa ao ser saudada no Comunicado de Praga a ajuda construtiva que a Comissão Europeia poderá dar ao processo. Com isso, a Comissão passa então a ser um «stakeholder» activo e fundamental no processo de Bolonha, não só na sua promoção e no prosseguimento do interesse da Estratégia de Lisboa, como também na posição da Europa do conhecimento na economia global (Robertson, 2009). Assim, o objectivo patente na Declaração de Bolonha, de criação de um EEES aliado aos interesses e à actividade da União Europeia para desenvolver e expandir a Europa na economia do conhecimento convergiu para o mesmo quadro político servindo de plataforma de alavancagem para estimular a mudança das Universidades europeias sendo este, na perspectiva de Robertson (2009), um projecto profundamente Europeu na sua ambição, substância e interesse. É, pois, neste quadro, que se pode compreender a introdução de três novas linhas ou áreas de orientação e intervenção no prosseguimento do objectivo central do processo de Bolonha:

- a) a questão da aprendizagem ao longo da vida em articulação com a construção do EEES como elemento central;
- b) o estímulo a um maior envolvimento por parte das universidades e outras instituições do ensino superior e estudantes enquanto parceiros competentes, activos e construtivos na criação e concepção do EEES;
- c) a promoção e a atractividade do EEES a estudantes europeus e de outras partes do mundo.

Para acompanhamento do desenvolvimento do processo de Bolonha, que é, como já foi referido, objecto de reuniões periódicas de dois em dois anos, criaram-se a partir da reunião de Praga duas estruturas de trabalho: o Grupo de Acompanhamento e o Grupo Preparatório. O primeiro é composto pelos representantes de cada país signatário e pela Comissão Europeia, cuja presidência estará a cargo do Presidente da União Europeia em exercício. Com o estatuto de consultores fazem também parte do Grupo de Acompanhamento a EUA (Associação Europeia de Universidades), a EURASHE

(Associação Europeia das Instituições de Ensino Superior), a ESIB (Associações Nacionais de Estudantes em Europa) e o Conselho Europeu. O Grupo Preparatório é composto apenas pelos representantes dos países que acolheram a última reunião e representantes dos países que irão acolher a reunião seguinte, mais dois Estados-membros e dois Estados não membros da União Europeia. Tanto o Presidente da União Europeia como a Comissão Europeia também estão integrados neste grupo. Estes dois grupos de trabalho – que na reunião de 2005 vê o seu corpus aumentado – serão reestruturados na reunião ministerial de Lovaina, em 2009, já em pleno reinado da Comissão Europeia na condução do processo de Bolonha, como se aferirá mais adiante.

Na reunião de acompanhamento de 2003, em Berlim, o envolvimento ou a articulação com os objectivos da Estratégia de Lisboa (2000) eram já bem visíveis e explícitos, pelas recomendações directas sobre a necessidade de modernizar as estruturas, o financiamento e a gestão da pesquisa nas universidades europeias por parte da Comissão Europeia (Robertson, 2009). Mas é só a partir da reunião ministerial de 2005, em Bergen, que a Comissão Europeia passa a ser membro a tempo inteiro do processo de Bolonha com acesso directo ao voto no seu desenvolvimento (Croché, 2008).

No comunicado de Berlim é sublinhada pela primeira vez a importância da dimensão social do processo de Bolonha no desenvolvimento de futuras acções em cooperação estreita com o grande objectivo da Estratégia de Lisboa de tornar a Europa “na economia mais competitiva e dinâmica do mundo, impulsionadora de um crescimento económico sustentável com mais e melhor emprego e maior coesão social” (Estratégia de Lisboa, 2000). Na sequência da consideração anterior, é também marcado neste texto a necessidade de se estabelecerem medidas mais fortes que articulem os sistemas de ensino superior e de investigação em cada país, o que consubstanciará o alicerce fundamental para a Europa do Conhecimento, preservando a riqueza cultural e a diversidade linguística da Europa.

Embora inicialmente os países externos à Europa – e até mesmo alguns países europeus – possam ter olhado para o processo de criação do EEES com algum descrédito ou desconfiança, ou até como um mito, nas palavras de Croché (2006), está também patente neste documento o interesse por parte de outras regiões do mundo em participarem nesta reunião. Aliás, participou já na reunião de Berlim com o estatuto de convidado o Comité da União Europeia/América Latina e Caraíbas (UE-ALC). Para

Robertson (2010), foi a partir de 2003 que os diversos aparatos políticos europeus começaram a seguir uma estratégia extra-regional surtindo efeitos directos e indirectos. Tudo isto porque a educação superior passou a fazer parte das prioridades da agenda política nacional e da União Europeia ancorada na ideia de que a universidade é fundamental na produção de uma economia baseada no conhecimento, derivado e dependente da sua relação com a indústria. Daí a preocupação com a transferência do conhecimento. Assim, os efeitos directos são os resultados, tanto dentro como fora da Europa, das estratégias explícitas para realizar um espaço e um mercado de educação superior competitivo, como por exemplo o programa Erasmus Mundus, a Política de Vizinhaça, as negociações do Acordo Geral sobre Serviços (GATS) da Organização Mundial do Comércio, a mobilização de antigos laços coloniais para alinhar com estes interesses de mercado da Europa. Os efeitos indirectos resultam das reacções a essa estratégia-chave nas economias nacionais da economia global, onde o processo de Bolonha passou a ser visto como uma ameaça potencial (nos EUA e Austrália), como um modelo para a reestruturação interna (no Brasil e na China) ou como uma base para novos projectos regionais do mundo inteiro (África e América Latina).

Uma das «imagens de marca» desta reunião é a questão da qualidade dos sistemas de ensino superior europeus. A fim de orientar os países signatários na promoção de sistemas de acreditação de qualidade ficaram acordadas em Berlim as linhas que, a partir de 2005, os sistemas nacionais de qualidade¹³⁴ deveriam contemplar. Para isso, foi solicitado à ENQA que, em colaboração com a EUA, a EURASHE e o ESIB, desenvolvesse um conjunto de medidas e procedimentos relativos à certificação de qualidade cujos resultados se registaram mais tarde no relatório *Bologna Process Stocktaking 2005*, do BFUG, no relatório *Trends IV*, da EUA, e no relatório *Bologna with Students*, da ESIB.

O «volte-face» da Comissão Europeia na pilotagem do processo de Bolonha dá-se na reunião de Bergen, em 2005. É nesta reunião que se verifica a tendência de institucionalização do papel da Comissão Europeia, que passa de consultor a membro efectivo com direito a voto nas decisões sobre o processo de Bolonha (Croché, 2008). O

¹³⁴ Essas linhas são: uma definição das responsabilidades de cada uma das instituições envolvidas; a avaliação dos programas ou das instituições, incluindo a avaliação interna, avaliação externa, participação dos estudantes e publicação de resultados; um sistema de acreditação, certificação ou procedimentos comparáveis; e, participação internacional, cooperação e sistemas de redes (Comunicado de Berlim, 2003).

estatuto adquirido no processo de Bolonha pela Comissão é explicado pelo facto das questões em matéria de educação superior serem há muito um campo de actuação da Comissão Europeia, possuindo por isso os meios necessários para projectar e implementar cenários de integração mais ambiciosos que podem levar longe a ideia Europeia de ensino superior (Croché, 2006, Robertson, 2010). As estruturas de trabalho entretanto criadas – Grupo de Acompanhamento e Grupo Preparatório – ampliaram o seu corpus¹³⁵ e rapidamente se tornaram plataformas de diálogo e debate entre representantes de actores colectivos muitas vezes em conflito com as estruturas políticas nacionais que, pelo facto de serem associados à construção e condução do processo, se tornaram coniventes na edificação do EEES, o que levanta, segundo Croché (2006), questões sobre as consequências da europeização na redistribuição do poder entre os parceiros nacionais do ensino superior. Assim, se até 2005 as estruturas de trabalho de apoio às reuniões ministeriais estavam reservadas a um pequeno grupo de especialistas que se conheciam bem e que acompanhavam o desenvolvimento do processo de Bolonha desde os primórdios, com a inserção de novos especialistas nas estruturas de trabalho verifica-se algum descontentamento. Este descontentamento surge em grande medida pelo facto de a Comissão passar a financiar a partir desta data os relatórios de avaliação do ESIB e da EURASHE, lançando dúvidas sobre a objectividade destes organismos nos relatos que tecem (Croché, 2006). Neste contexto, como relata Croché (2006), as relações entre a Comissão e os Estados membros tem múltiplas ambiguidades assentes, por um lado, na reafirmação da soberania dos Estados sobre o ensino superior, e por outro, nos problemas que os Estados esperam que a Comissão os ajude a resolver.

Em 2007, na reunião ministerial de Londres, são reconhecidos os avanços que se deram no processo de Bolonha, afirmando-se que se está mais perto da realização do EEES cuja base assenta na autonomia institucional, liberdade académica, igualdade de oportunidades e princípios democráticos que facilitem a mobilidade e aumentem a empregabilidade reforçando assim a atractividade e a competitividade da Europa (Comunicado de Londres, 2007). Apesar de se reconhecer o progresso do processo desde as suas origens, os ministros da educação reconhecem que há desafios a enfrentar

¹³⁵ Passaram a integraram o processo a EI (Educação Internacional Pan-Europeia), a ENQA (Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior) e a UNICE (União das Indústrias e da Comunidade Europeia)¹³⁵. Esta última organização, passa a partir de 2007 a designar-se BUSINESSEUROPE. Para conhecer a história desta organização sugere-se a consulta do site <http://www.businessseurope.eu/content/default.asp?PageID=601>

e obstáculos a remover, nomeadamente, os relativos à mobilidade. Isso passa pela flexibilização e reorganização da política burocrática nacional em matérias relacionadas com a imigração, com o reconhecimento de qualificações, com o aumento e flexibilização de financiamento, entre outros. Por se ter verificado uma grande variedade de abordagens nacionais e institucionais nas práticas de reconhecimento das qualificações, o estabelecimento de um quadro de qualificações do EEES passa a ter um papel central na promoção do ensino superior europeu no contexto global e como garante para o alcance das tão proclamadas comparabilidade e a transparência. Neste contexto foi criado o Registo Europeu da Garantia da Qualidade no Ensino Superior, “onde estão listadas as agências de avaliação e acreditação reconhecidas na União Europeia” (Amaral, 2010, p. 58), que irá permitir ao público em geral ter acesso aberto à informação sobre as agências de garantia e qualidade e irá aumentar os níveis de confiança no ensino superior do EEES. No contexto da articulação entre o ensino superior e a investigação, proclamada no Comunicado de 2003, sugere-se nesta reunião que as instituições de ensino superior incorporem os seus programas doutorais em estratégias políticas e institucionais e que desenvolvam planos de carreira adequados para doutorados e investigadores em início de carreira. É também mencionado o interesse manifestado por outras partes do mundo nos desenvolvimentos no âmbito do processo de Bolonha, aproximando a reforma dos seus sistemas de educação superior a Bolonha. Facto que faz com que o desenvolvimento do EEES se assuma como uma estratégia cada vez mais global. Neste contexto, foi solicitado ao BFUG que apresentasse resultados neste âmbito dando especial atenção a duas prioridades: a) melhorar a informação disponível sobre o EEES, nomeadamente, através do desenvolvimento de uma plataforma «online» para funcionamento da secretaria de Bolonha e da elaboração de um manual sobre Bolonha e b) melhorar o sistema de reconhecimento das qualificações.

Uma vez que nem todos os objectivos proclamados na Declaração de Bolonha foram totalmente alcançados, a implementação plena de tais objectivos exige um novo impulso. Neste sentido, na reunião ministerial de 2009, realizada em Lovaina, fica registado o alargamento da concretização do EEES a mais uma década sendo o ano de 2020 a meta temporal. Embora a meta de 2010 não tenha sido suficiente para alcançar os objectivos propostos na declaração de Bolonha, o Espaço Europeu do Ensino Superior é actualmente uma realidade, não só pelas reformas nacionais protagonizadas

pelos países subscritores de Bolonha para modernização dos seus sistemas de educação superior, como pelo interesse de outros blocos regionais que reformularam os sistemas em linha com Bolonha. Como reconhece Damme (2009, p.40), “até mesmo os mais ardentes cépticos e adversários reconhecem que o processo de Bolonha tem sido o condutor de um processo extraordinariamente bem-sucedido de reforma política do ensino superior” (Damme, 2009, p. 40).

Foram apontadas como áreas prioritárias de intervenção para a próxima década a dimensão social (complemento e acesso equitativo), a aprendizagem ao longo da vida, a empregabilidade, a aprendizagem centrada no aluno e a missão dos professores no ensino superior, a educação, a investigação e inovação, a abertura internacional, a mobilidade, a recolha de informação, a transparência das ferramentas multidimensionais de financiamento. Há dois aspectos que se consideram de grande importância para a compreensão dos sistemas do ensino superior e que apenas aparecem no léxico do processo com este comunicado. Um desses aspectos é o reconhecimento do ensino superior como um bem público. É certo que esse aspecto é um dado adquirido na constituição da maior parte dos países europeus, mas, face à forte tendência para privatização do ensino superior que se tem verificado nos últimos anos, muitas dúvidas e incerteza pairavam no ar. A menção ao ensino superior como bem público ao fim destes anos de desenvolvimento do processo não deixa de causar estranheza pela positiva. O outro aspecto, e que diz directamente respeito ao objecto de estudo desta pesquisa, é a referência que se faz ao professor. Não obstante da actuação dos professores estar patente e latente no processo desde o seu início por via da alteração do paradigma de ensino focado no processo de aprendizagem do aluno e não na transmissão de conhecimento do professor. O papel e a carreira docente e de investigação nunca tinham sido mencionados neste processo apesar do papel central que desempenham no novo paradigma de ensino-aprendizagem. Como se refere no ponto 20 do comunicado de Lovaina:

A existência de condições de trabalho e planos de carreira atraentes, bem como o acesso ao mercado de trabalho internacional, são pré-requisitos para atrair professores e investigadores altamente qualificados em instituições de ensino superior. Dado que os professores são actores-chave, as estruturas de carreira devem ser adaptadas para facilitar a mobilidade dos docentes e investigadores em início de carreira, assim como de outros membros da comunidade de ensino. Condições de enquadramento devem ser estabelecidas para garantir o acesso adequado à segurança social e facilitar a

portabilidade das pensões e seus direitos adicionais para mobilidade do pessoal, fazendo o melhor uso dos quadros legais existentes.

Embora este ponto seja enquadrado em prol do objectivo da mobilidade dos professores, não deixa de sugerir alterações a nível nacional para que se altere e criem novas condições de trabalho para estes profissionais, resultando em alterações inevitáveis nos contextos em que estes profissionais se movem que importa conhecer.

A estrutura organizacional e de acompanhamento do processo de Bolonha também sofreu algumas modificações, mantendo a cooperação entre os governos, a comunidade académica e suas organizações representativas e outras partes interessadas. No entanto, o processo passa a ser co-presidido pelo país que exerce a presidência da União Europeia – e não pelo ministro do país que irá acolher a reunião seguinte – e um país não pertencente à UE, cristalizando a posição da Comissão como principal piloto na condução do processo. Ao BFUG também foi atribuída uma nova tarefa: a de fazer interagir o processo de Bolonha com outras áreas políticas, tais como a investigação, a imigração, a segurança social e o emprego. Continuando a utilizar e a aperfeiçoar a metodologia baseada em evidências («evidence-based»), a apresentação dos relatórios de progresso passa a fazer-se de três em três anos em vez de dois em dois anos como acontecia até esta data.

As comemorações dos dez anos do processo de Bolonha ficam registadas pela assinatura da Declaração de Budapeste, em 2010, e marcam também o lançamento do EEES, como previsto em 1999. Assente na ideia de construir um espaço aberto sem obstáculos à mobilidade dos estudantes, professores e pessoal administrativo, o EEES encontra os seus alicerces fundados nos objectivos da Declaração de Bolonha, objectivos esses ampliados no comunicado de Praga em 2001. Objecto de avaliação e acompanhamento a cada dois anos em reuniões ministeriais, as metamorfoses decorrentes do processo foram sendo analisadas e foram criados novos enfoques e novos desafios. Ao fim de dez anos esse objectivo não foi amplamente alcançado mas já é uma realidade tangível em todos os continentes.

Embora no seu início muitos encarassem o processo de Bolonha com alguma desconfiança ou descrédito, actualmente alguns blocos regionais vêem o processo de Bolonha como uma ameaça ou oportunidade que devem gerir. Como refere Robertson (2009), os desenvolvimentos decorrentes da estratégia europeia de edificar um Espaço

Europeu de Educação Superior sugerem que as economias nacionais, como a da Austrália e dos Estados Unidos, estão envolvidas num complexo conjunto de posicionamentos estratégicos a fim de gerir a ameaça (e as oportunidades) colocada pelo rápido crescimento do Espaço Europeu de Educação Superior e o processo de Bolonha. A entrada da União Europeia nesse domínio claramente “deslocou o equilíbrio do terreno num sentido muito diferente” (Robertson, 2009, p.415). Ao mesmo tempo outras economias, como por exemplo a do Brasil, estão a utilizar o processo de Bolonha como modelo de racionalização de acesso, a fim de gerar ganhos de eficiência do novo sistema, o que oferece aos brasileiros uma articulação eficiente com os mercados europeus de pós-graduação e de trabalho num futuro próximo, sendo também uma alternativa viável aos EUA como destino de estudos e emprego.

O processo de Bolonha (e, por inerência, o estabelecimento do EEES) marca a passagem de uma «episteme assente na tradição humanista» da universidade para uma «episteme assente na orientação utilitária» da universidade sediada no conceito de eficiência (Croché, 2008).

CAPÍTULO IV - Modelo Sociológico de Análise

Relembrando que a questão de investigação central colocada no presente estudo é analisar e conhecer em dois Estados nacionais distintos e, no quadro das sucessivas reformas universitárias das últimas três décadas, as transformações ocorridas nos contextos de trabalho da profissão académica, o presente capítulo visa apresentar as estratégias e os procedimentos metodológicos desencadeados para responder eficazmente a este objectivo norteador da pesquisa. No fundo, procura-se analisar a profissão académica na sua relação com as transformações sociais pelas quais a universidade tem vindo a passar nos últimos anos e identificar modelos ou tendências do perfil dos académicos contextualizados ao actual momento em que vivemos e discuti-los com base em fundamentos empíricos.

Assim sendo, dá-se início a este capítulo com a apresentação do modelo sociológico desenhado em função dos objectivos da pesquisa, o qual identifica os respectivos conceitos e categorias através dos quais se procura reflectir a organização conceptual do termo profissão académica. Neste estudo, o conceito de profissão académica tem em conta três eixos – o eixo de diferenciação, o eixo de identificação e o eixo de fragmentação – considerados como elementos estruturantes da configuração da profissão académica. Porém a operacionalização do conceito em termos empíricos incidirá mais especificamente no contexto de trabalho deste grupo profissional, que está localizado no campo de influência do eixo de identificação, o qual foi dividido em três dimensões de análise, cada uma das quais representando as funções profissionais comumente atribuídas ao trabalho desenvolvido pelos académicos: a docência; a investigação; e, a gestão. A construção destas dimensões tem um carácter técnico, já que é a partir delas que se inicia todo processo de desocultação da problemática em análise, ou seja, se procede à análise dos dados.

Após esta orientação apresentam-se as opções metodológicas seguidas, entendendo-se que a estratégia metodológica que melhor servia o propósito do estudo seria a investigação de natureza qualitativa, cujo procedimento fundamental é o estudo colectivo de casos por se ter na mira o conhecimento das transformações ocorridas nos contextos de trabalho da profissão académica em dois contextos nacionais distintos. Considerou-se que este tipo de abordagem era o que permitia conhecer e compreender em maior profundidade a problemática da profissão académica no seu ambiente e contexto social, através das percepções individuais que cada um dos académicos produz acerca das práticas e dos conhecimentos desenvolvidos no exercício do trabalho

académico, sem preocupações com a representatividade numérica, generalizações e relações lineares de causa e efeito.

Posto isto, identificam-se os instrumentos de recolha de informação cujo destaque vai para a entrevista semi-estruturada aplicada a professores e investigadores de universidades públicas, constituindo os seus resultados o principal corpus de análise, não obstante de se ter recorrido a outras fontes e técnicas de recolha de dados, as quais permitiram a integração de diferentes perspectivas sobre os contextos e condições de trabalho da profissão académica com o intuito de proceder à triangulação de dados.

Seguiu-se a exposição dos critérios de selecção que conduziram à constituição do objecto empírico. Assim sendo, estipulou-se que deveriam ser entrevistados oito professores investigadores em cada um dos países, com as seguintes características: professores investigadores pertencentes às duas tradicionais áreas científicas – Ciências e Humanidades – distribuídos por várias áreas do saber; selecção igualitária de professores investigadores de ambos os sexos (quatro mulheres e quatro homens); e, professores investigadores com vinte ou mais anos de serviço (quatro) e professores investigadores com dez ou menos anos de serviço (quatro).

Para finalizar o capítulo descreve-se a técnica e os procedimentos de análise de conteúdo seguidos de modo a ordenar, sistematizar e explicar a informação recolhida tendo como fio condutor a teoria desenvolvida e sintetizada no modelo de análise proposto.

9. Construção de um modelo sociológico de análise

Toda e qualquer pesquisa para ter sentido, deve alicerçar-se em fundamentos que justifiquem a pertinência e existência da sua razão de ser, sob pena de ser mais uma pesquisa a ficar numa gaveta fechada ou numa estante perdida. Querendo fugir a este marasmo, o presente estudo tem a ambição de poder contribuir para um maior conhecimento acerca dos contextos do trabalho da profissão académica em universidades portuguesas e espanholas face às sucessivas reformas políticas ocorridas nos últimos 40 anos nestes dois países.

Tal como em todos os estudos de investigação na área das ciências sociais – e muito provavelmente noutras áreas do saber também – o problema de pesquisa aqui apresentado relevou-se complexo. Desde logo, porque a profissão académica, enquanto conceito sociológico, é um conceito ambíguo e complexo. Como se aferiu no ponto 2 do Capítulo I, a profissão académica configura-se como sendo muitas coisas em vez de uma (Clark, 1987), sendo uma profissão plural e diversificada (Becher & Trowler, 2001), não tanto pelas funções que lhe são inerentes e que são amplamente reconhecidas, mas mais pelas múltiplas configuração que pode apresentar no quadro de uma matriz com várias variáveis.

Para desmontar a complexidade inerente à profissão académica enquanto questão focal desde estudo, sentiu-se desde logo uma necessidade premente em delimitar em concreto o problema de investigação assim como identificar os procedimentos a seguir. Definir de antemão estes dois aspectos revelou-se crucial no desenvolvimento deste estudo, pois, parafraseando Quivy e Campenhoudt, “não é perfurando ao acaso que se encontrará o que se procura” (1997, p. 15).

Como orientação, partiu-se então daquilo que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) chamam de «hierarquia dos actos epistemológicos»: ruptura, construção do objecto e prova dos factos. Isto é, ruptura com o senso comum, construída pela razão e verificada pelos factos. No caso concreto desta pesquisa, a verificação de factos não faz parte dos planos de análise, na medida em que o que se pretende é apresentar uma análise descritiva da profissão académica sem esperar uma explicação causal (Stake, 2005).

Uma vez delimitado o problema de investigação, que no caso concreto desta pesquisa passa por:

analisar e conhecer em dois Estados nacionais distintos e no quadro das sucessivas reformas universitárias das últimas três décadas, as transformações ocorridas nos contextos de trabalho da profissão académica,

determinaram-se os procedimentos da investigação com base nos recursos metodológicos disponíveis procurando criar um bom «dispositivo global de elucidação do real» (Quivy & Campenhoudt, 1997) que conduzisse o presente estudo a um porto seguro.

A pertinência de um estudo como este, cujo enfoque se centra na profissão académica exercida em contexto universitário, encontra justificação nas profundas mudanças estruturais pelas quais as instituições de ensino superior estão a passar e que tem vindo a afectar as condições de trabalho deste grupo de profissionais, fruto da intensa globalização dos processos económicos, tecnológicos e sociais. A universidade emerge neste contexto reflectindo essas forças globalizantes, as quais provocam profundas mudanças que vão desde o aumento de estudantes nas novas estruturas organizacionais até à redefinição do conhecimento (Stromquist, 2007). A nível político, segue-se a tendência internacional da implementação do modelo conhecido como «novo managerialismo público», que conduz a significativas mudanças na estrutura e na organização do sistema de ensino superior que, conseqüentemente, abalam todas as componentes que o integram e às quais o(s) contexto(s) em que se desenvolve a profissão académica não fica(m) alheios. Esta reforma, convergente com a intenção de criar um modelo de universidade europeu que conduza ao proclamado Espaço Europeu de Educação Superior, conduz a novas realidades no quotidiano das universidades portuguesas e europeias, mas também nas Universidades fora da Europa.

Como consequência destas mudanças estruturais, o ensino universitário passa a organizar-se de acordo com uma «hipotética existência lógica de mercado» (Santiago, 2005), em torno de um conhecimento novo e de rápida aplicação, tornando o ciclo de inovação tecnológica cada vez mais breve em quase todas as áreas de produção da sociedade.

Neste contexto, e segundo a agenda global dominante, a reforma nas universidades deverá ter em conta quatro áreas distintas: eficiência e prestação de contas, acreditação e universalidade, competitividade internacional e privatização. Estas

reformas são descritas como reformas baseadas na competição¹³⁶ («competition-based reforms») (Lubienski, 2005; Torres, 2006) e caracterizam-se pela criação de medidas de performance estandardizadas através de testes universais, pela introdução de novos métodos de ensino e de aprendizagem que conduzam às expectativas de melhores performances a baixo custos e pelos melhoramentos na formação e selecção dos professores (Torres, 2006).

Partindo do princípio que já não se pode estudar políticas educativas de um país tendo apenas como contexto os aspectos sociais, políticos e económicos circunscritos ao espaço nacional de um Estado-nação, pretende-se com esta investigação

conhecer o modo como as alterações ao nível da reforma política nas universidades estão a reconfigurar os contextos de trabalho académico ao ponto de fazer emergir (ou não) novos modos de ser professor e investigador nas universidades públicas em dois países distintos.

No fundo, procura-se analisar a profissão académica na sua relação com as transformações sociais pelas quais a universidade tem vindo a passar nos últimos anos e identificar modelos ou tendências nos novos modos de ser professor e investigador contextualizado ao actual momento em que vivemos e discuti-los com base em fundamentos empíricos.

Assim sendo, o presente estudo é sustentado por reflexões em torno de dois objectivos que, de modo geral, atravessam a problemática do papel dos Estados nacionais na condução de reformas educativas e da acção dos profissionais académicos na aplicação dessas reformas nos seus quotidianos trabalho.

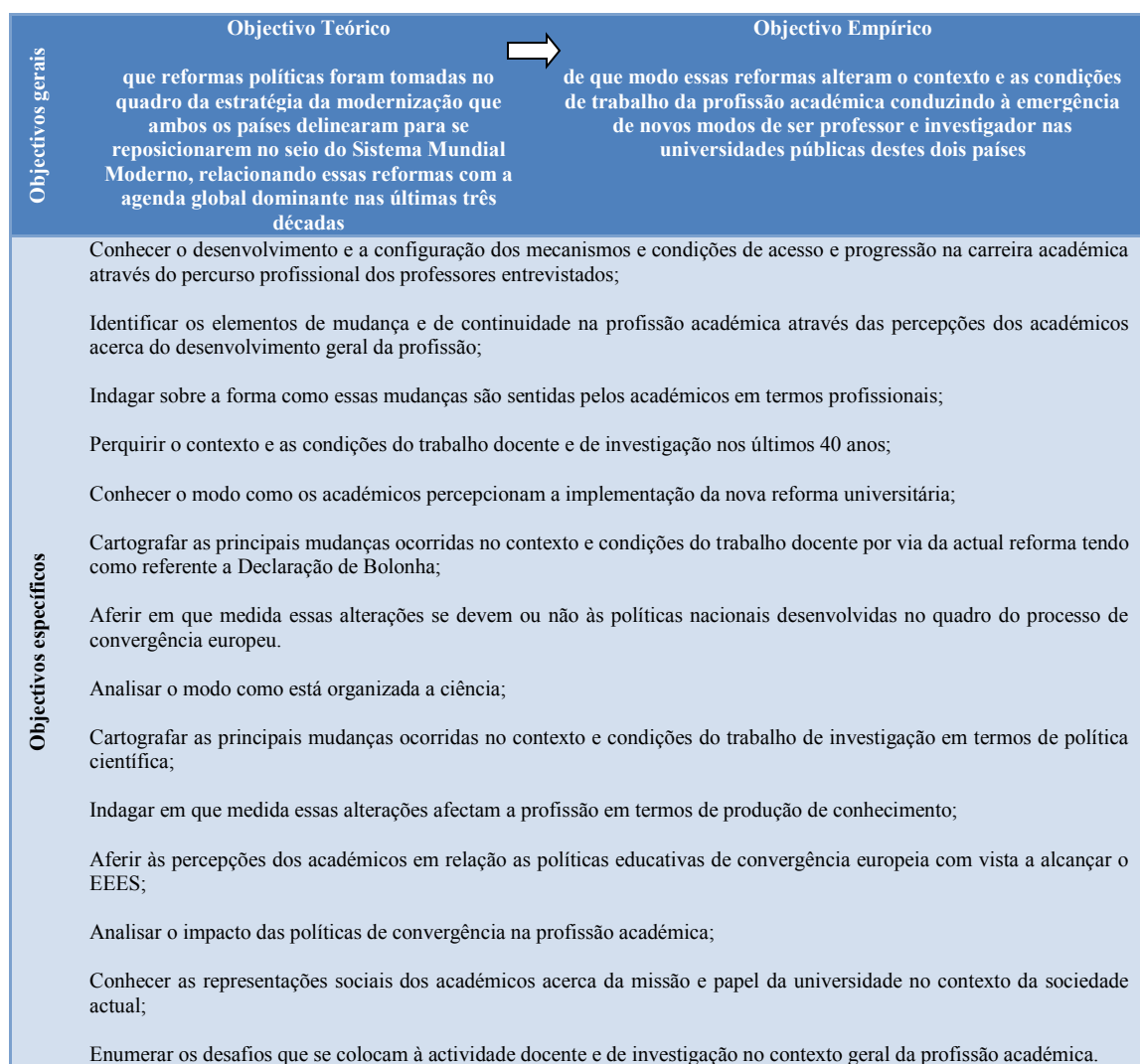
Por um lado, pretende-se saber que reformas políticas foram tomadas no quadro da estratégia da modernização que ambos os países delinearam para se reposicionarem no seio do Sistema Mundial Moderno, relacionando essas reformas com a agenda global dominante nas últimas três décadas e, por outro lado, analisar de que modo essas reformas alteram o contexto e as condições de trabalho da profissão académica conduzindo à emergência de novos modos de ser professor e investigador nas universidades públicas destes dois países. Pode-se dizer que o primeiro objectivo foi aquele que orientou e conduziu à reflexão apresentada nos capítulos antecedentes, o

¹³⁶ A reforma educacional baseada na competição não é mais do que uma parte do amplo esforço de reforma que engloba outras áreas e sectores da sociedade, no quadro da teoria política neoliberal (Lubienski, 2005).

qual podemos classificar como objectivo teórico. Contudo, no capítulo dedicado à reforma política em Portugal e Espanha, pode-se considerar que a análise efectuada à legislação seleccionada constituiu por si só, também um tipo específico de corpus empírico a ter em conta nesta pesquisa. O segundo objectivo é aquele que nos orientou para a operacionalização do conceito de profissão académica e que nos indicou o caminho para a desconstrução do conceito constituindo-se a informação empírica no principal corpus de análise.

O quadro em baixo apresenta a organização dos objectivos específicos em função dos objectivos gerais, os quais não devem ser entendidos como independentes, mas sim como consequenciais para a compreensão da temática aqui em estudo, ou seja os contextos e as condições da profissão académica em Portugal e Espanha.

Ilustração 1 – Mapa de objectivos gerais e objectivos específicos

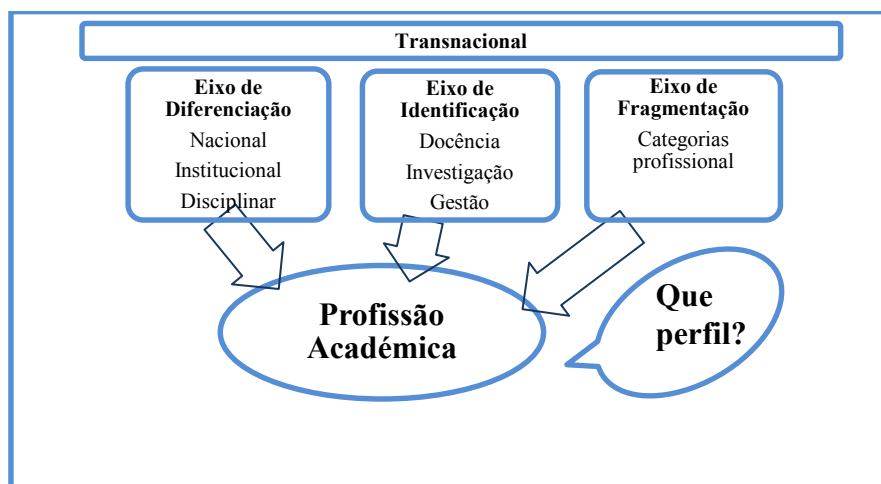


Tomando como ponto de partida as referências teórico-analíticas de Clark (1987) e de Neave e Rhoads (1987) para a compreensão da configuração da profissão académica, construiu-se um percurso analítico que procura conhecer o modo como a reforma nas universidades está a reconfigurar e a fazer emergir (ou não) novos modos de ser professor e investigador nas universidades públicas em Portugal e Espanha.

Procurando reflectir a organização conceptual do termo profissão académica e para uma maior compreensão do que se pretende com este estudo, elaborou-se um esquema conceptual. Esta ferramenta revelou-se bastante útil na organização do conhecimento do objecto aqui em estudo ao longo da revisão de literatura, pois à medida que se iam aprofundando as leituras ia-se também «aprumando» o esquema, até se chegar ao resultado que aqui se apresenta. No entanto, este esquema conceptual não deve ser entendido como estanque, bem pelo contrário. É um esquema dinâmico em torno do qual a profissão académica e o conhecimento que se tem acerca desta se vai reconfigurando e construindo pelos estímulos que cada um dos itens – isoladamente, ou em relação com os outros – «oferece» à profissão académica em determinado(s) momento(s).

Assim, o esquema conceptual em baixo representa graficamente um conjunto de estruturas, a que damos o nome de eixos, cada um dos quais consagrados a um agregado distinto de contextos que pelas suas disposições revelam a inter-relação entre eles. Esses eixos foram divididos em três tipos de influência: eixo de diferenciação, eixo de identificação e eixo de fragmentação.

Ilustração 2 - Mapa conceptual com os elementos da (re)configuração da profissão académica



Perfilhando a ideia que sem teoria podemos compreender pouca coisa (Wirt, 1980), o plano de pesquisa esboçado, sob a perspectiva do ponto de vista sociológico, mais especificamente da sociologia da educação, pretende ser exemplo de uma boa integração entre a teoria, a informação empírica e a análise e interpretação dessa mesma informação. Neste sentido, os três eixos de influência identificados no mapa conceptual foram abordados analiticamente na revisão de literatura e serviram de apoio à análise empírica realizada aos contextos de trabalho da profissão académica.

Neste sentido, o eixo de diferenciação foi estabelecido com base no modelo proposto por Clark (1987). Segundo este autor, o contexto nacional, o contexto institucional e o contexto disciplinar são os principais eixos de diferenciação («major axes of differentiation») da profissão académica, os quais se moldam entre si. Como diz o autor:

entre as nações encontramos profundas diferenças nas convicções e conduta dos académicos, mas também similaridades subtis. Através das disciplinas observamos subculturas que são mundos à parte, mas também valores que os unem. Entre as instituições encontramos submundos que oferecem condições diversas de trabalho, formas opostas de autoridade, convicções dissimilares, mas que continuam a partilhar uma identidade ocupacional. (Clark, 1987, p. 372)

O eixo de identificação agrega as componentes comumente associadas na literatura académica e na legislação, pelo menos no caso de Portugal e Espanha, como responsabilidades profissionais dos académicos. Essencialmente, essas responsabilidades são duas: a docência e a investigação. No entanto, tarefas relacionadas com a gestão institucional são cada vez mais atribuídas a estes profissionais. Se no passado esta tarefa era desenvolvida por interesse e vocação individual de cada um, a qual oferecia um certo estatuto social e profissional a quem a desenvolvia, actualmente essa é uma tarefa cada vez mais exigida a todos os profissionais académicos, embora com menor prestígio social e profissional. É então num jogo de equilíbrio entre estas três funções – ensino, investigação e gestão – que a profissão académica internamente produz e reflecte uma grande variedade de perfis constituindo-se como uma profissão extremamente diferenciada.

A incorporação do eixo de fragmentação surgiu pela leitura do texto de Neave e Rhoads (1987), que identificaram um fosso na estrutura organizacional da profissão académica na Europa entre os académicos juniores e os académicos seniores, sem que contudo se gerem grupos polarizados de interesses académicos. No entanto, como

referem Carvalho e Santiago (2008), nos últimos tempos a expansão das categorias profissionais mais baixas fez emergir uma nova subclasse não profissional paralela à carreira académica, que começou a assumir um «status» mais permanente, desenraizando e substituindo o corpo docente por novas unidades básicas de organização. Porém, afirmam Neave e Rhoads (1987), esta divisão verifica-se apenas quando a agenda envolve a distribuição de privilégios e poderes internos, na medida em que quando estão em jogo questões que envolvam o lugar, privilégios, propostas e missão da academia na sociedade, estes dois grupos cooperaram solidariamente.

A profissão académica esteve sempre ligada ao global pela ideia de verdade universal. No entanto, como refere Welch (1997) “nunca mais, ao que parece, podem as universidades modernas tomar uma qualquer forma particular de verdade, ou ponto de vista lógico único, como sendo universalmente adequada” (p. 300). Perante o exposto, aventa-se que o global incorpora-se, actualmente, na vida interna das universidades e dos académicos por outras vias. Este mapa conceptual chama a atenção para essas vias, sugerindo a influência do transnacional como contexto mais abrangente na configuração da profissão académica, por este influenciar directamente quer as componentes integrantes do eixo de diferenciação quer as componentes do eixo de identificação e, até mesmo, de eixo de fragmentação. A incorporação no esquema desta dimensão tem origem na análise resultante da revisão de literatura que conduz à afirmação da influência cada vez maior de uma «agenda globalmente estruturada» (Dale, 2000, 2001), cujo mandato para a educação superior, isto é, aquilo que é desejável que a educação superior seja, se encontra alicerçado em quatro áreas distintas – eficiência e prestação de contas, acreditação e universalidade, competitividade internacional e privatização – as quais se exprimem em reformas baseadas na competição («competition-based reforms») (Lubienski, 2005; Torres, 2006), organizando a estrutura universitária de acordo com a existência de uma hipotética lógica de mercado (Santiago, 2005), em torno de um conhecimento novo e de rápida aplicação, tornando o ciclo de inovação tecnológica cada vez mais breve em quase todas as áreas de produção da sociedade.

O conceito de profissão académica neste estudo tem em conta estes três eixos como elementos estruturantes da configuração da profissão, porém, a operacionalização do conceito em termos empíricos incidirá mais especificamente sobre o contexto de trabalho deste grupo profissional, o qual está localizado no campo de influência do eixo

de identificação. Esse contexto foi dividido em três dimensões representando cada uma delas as funções profissionais atribuídas ao trabalho desenvolvido pelos académicos: a docência, a investigação e a gestão.

O accionamento destas três dimensões de análise permite individualizar os efeitos das reformas políticas nas distintas funções desempenhadas pelos académicos e destrinçar os factores de mudança ou de continuidade presentes nos quotidianos deste grupo profissional, possibilitando assim elucidar os efeitos das transformações que a universidade está a atravessar nas condições de trabalho dos académicos e, com isso, contribuir com novos elementos explicativos para a (re)configuração da profissão académica exercida em contexto universitário, que permitirão (ou não) delinear o actual perfil profissional dos académicos.

Foi, então, seguindo esta orientação que a estratégia metodológica foi delineada.

10. Opções metodológicas

Como referem Graue e Walsh (2003), os pormenores de um plano de investigação contam com aquilo que já se sabe de antemão. Por outro lado, segundo Quivy e Campenhoudt (1997), os dispositivos metodológicos escolhidos dependem da formação e do nível de formação do investigador (principiante ou experiente), bem como da sua imaginação sociológica e das precauções com que se rodeia para levar a cabo as suas investigações.

Consciente do exposto e atendendo às características da investigação apresentadas no ponto anterior, entendeu-se que a estratégia metodológica que melhor servia o propósito do presente estudo era a investigação de natureza qualitativa. Considerou-se que este era o tipo de abordagem que melhor permitia conhecer e compreender com maior profundidade a problemática da profissão académica no seu ambiente e contexto social, através das percepções individuais que cada um dos académicos produz acerca das práticas e dos conhecimentos desenvolvidos no exercício do trabalho académico, sem preocupações com a representatividade numérica, generalizações e relações lineares de causa e efeito (Flick, 2007). Este método é particularmente útil e necessário na identificação e exploração dos significados do fenómeno em estudo, bem como na análise das interações que nele se estabelecem,

possibilitando assim estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade da profissão académica enquanto fenómeno social.

Dentro das possibilidades da investigação qualitativa, escolheu-se como procedimento fundamental o «estudo colectivo de casos» (Yin, 2005) tipo descritivo, cuja unidade de análise foram os professores e investigadores de universidades públicas, tipificados na categoria «profissão académica», representando – não representativos – os dois casos em análise nesta pesquisa: o caso português e o caso espanhol.

A opção por este procedimento prendeu-se com o facto de este permitir empreender uma investigação aprofundada sobre acontecimentos e fenómenos contemporâneos sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo (Yin, 2005). Fortin (1999) refere que o estudo de caso é útil em três situações:

- a) para verificar uma teoria;
- b) para estudar um caso que é reconhecido como único;
- c) para explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção.

No caso desta pesquisa será útil para aumentar o pouco conhecimento que se tem acerca do contexto e das condições de trabalho da profissão académica em Portugal e Espanha, no quadro das profundas transformações que a educação superior tem vindo a assistir nestes dois países – à semelhança do se passa também no resto do mundo. No fundo, analisar-se-ão os contextos e condições da profissão académica na sua relação com as transformações sociais pelas quais a universidade tem vindo a passar nos últimos anos, procurando identificar padrões ou tendências na configuração do perfil dos académicos, contextualizadas ao momento em que vivemos e discutindo-as com base em fundamentos empíricos. O estudo em profundidade dos fenómenos ligados à educação superior nestes dois países mostra-se necessário para uma melhor compreensão do caminho que países distintos inseridos no mesmo bloco regional – a União Europeia – seguem em relação a orientações políticas comuns. Pretende-se, assim, contribuir para a elucidação daquilo em que consiste a singularidade de cada um dos casos, através da articulação das dimensões de análise estabelecidas (dimensão docente, de investigação e de gestão) e através do esclarecimento dos modos em que essas dimensões se relacionam com domínios sociais mais vastos (eixo de diferenciação, de identificação e fragmentação).

O «estudo colectivo de casos» é um dos três tipos de estudo de caso identificado por Stake (1998). Os outros dois são o «estudo de caso intrínseco», em o que importa é o caso em si, e o «estudo de caso instrumental» onde o que sobressai são os temas de pesquisa.

Segundo Stake (1998), o «estudo colectivo de casos» não deixa de ser um estudo de caso instrumental apenas distinguindo-se deste pelo facto de ser estudado mais de um caso. Se, num «estudo intrínseco», o caso está pré-seleccionado, no «estudo de caso instrumental» estes podem ou não estar pré-seleccionados, na medida em que uns casos poderão servir melhor o estudo que outros. Como tal, teve-se em consideração, alguns pressupostos na identificação dos casos. Como critério de selecção teve-se em conta a máxima rentabilidade possível na obtenção da informação pretendida. Para isso, foi preciso identificar os casos que podiam conduzir à compreensão ou até mesmo à modificação das propostas do estudo e definir o tempo que se dispõe para o trabalho de campo bem como o acesso à informação.

De entre as possibilidades metodológicas do estudo de caso optou-se pelo tipo descritivo, em detrimento do estudo de caso exploratório e do estudo de caso explicativo. Pretende-se descrever um fenómeno complexo – a profissão académica – que, face às transformações sociais pela qual a instituição universitária está a passar, se encontra em processo de reconfiguração. Assim, parte-se de uma análise em profundidade dos diferentes elementos que compõe a profissão académica, enquanto fenómeno sociológico, de modo a apreender suficientemente o assunto em estudo para transmitir toda a sua complexidade em forma de uma narrativa.

Existem alguns preconceitos em relação à investigação com recurso ao estudo de caso. As críticas apontadas são as poucas bases que oferecem para a generalização científica, o excessivo tempo que leva à sua aplicação e o facto de ter como produto inúmeros documentos ilegíveis. Mas a maior desconfiança está na falta de rigor atribuída ao investigador, acusando-o de aceitar evidências equivocadas ou visões tendenciosas. Segundo Yin (2005), estas críticas surgem por se associar fortemente o estudo de caso, ainda que erradamente, à etnografia, que exige longos períodos de trabalho de campo e realça evidências observadas, e à observação participante que, não exigindo a mesma quantidade de tempo, presume um investimento pesado de trabalho de campo.

O valor científico dos estudos de caso afere-se mediante a validade interna e validade externa que o investigador vai controlando ao longo da pesquisa. Assim, para garantir validade interna, o investigador, à medida que vai construindo o seu caso, vai eliminando as variáveis que considera estranhas e que possam conduzir a explicações diferentes daquelas a que deveria de chegar (Fortin, 1999). Diz-nos Yin (2005) que o caso atinge a sua validade interna pela intensidade na análise do fenómeno, pela simetria do comportamento tipo, pela construção das explicações e pela triangulação das fontes de dados. No que diz respeito à triangulação de fontes, salienta-se que esta não é unicamente entendida, neste estudo, como validação cumulativa da informação obtida, mas também como uma forma de integrar diferentes perspectivas do fenómeno em estudo de modo a encontrar paradoxos e contradições (Flick, 2005). Fielding & Schreier (2001) referem que a mais-valia da triangulação consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas, mas em permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até cépticos, face aos dados recolhidos e serve mais de controlo de qualidade do que de garantia de validade. Quanto à validade externa, é obtida por meio de «generalizações analíticas» (Yin, 2005)¹³⁷ que permitem a utilização dos resultados do caso na interpretação e aplicação de princípios genéricos a outros casos semelhantes.

Como vantagem, a investigação de estudo de caso apresenta tecnicamente características únicas com mais variáveis de interesse do que outro tipo de investigação baseando-se os resultados em várias fontes de evidência sujeitos a triangulação. Beneficia ainda do desenvolvimento de proposições teóricas conduzidas pela recolha de informação. Neste sentido, “o estudo de caso não é nem uma tática para a colecta de dados nem meramente uma característica do planeamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente” (Yin, 2001, p. 33).

Existem inúmeras definições de estudo de caso, mas entre elas encontram-se propostas comuns que o definem como “estudo de caso como uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão

¹³⁷ Respondendo à crítica da generalização, diz-nos Yin (2001) que o estudo de caso não tem por objectivo a generalização a outros casos, mas sim a sua particularização. Isto é, a ideia é partir de um caso particular e procurar conhecê-lo bem e em profundidade. A esta não generalização Stake (2005) dá o nome de «generalização naturalista» cujo objectivo é a aprendizagem mediante a experiência do caso. Um bom estudo de caso é paciente e reflexivo, disposto a considerar outras versões do caso. O investigador qualitativo de casos procura preservar as múltiplas realidades, diferentes visões e inclusivamente contradições.

claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Mais concretamente, e segundo Yin (2001), o estudo de caso utiliza-se quando se colocam questões do tipo «como» e «porquê», quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco está em fenómenos contemporâneos. Desde modo, o estudo de caso permite a compreensão de fenómenos sociais complexos, ao preservar as características holísticas e significativas de acontecimento da vida real tais como “ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns sectores” (Yin, 2001, p. 21). Diz-nos Stake (1998) que um estudo de caso é tanto um processo como um produto de aprendizagem acerca de um caso.

Neste estudo é precisamente este tipo de questões que se procura desocultar, pois pretende-se através de dois casos saber como é que a reforma universitária em curso em Portugal e Espanha está a afectar os contextos de trabalho dos profissionais académicos (professores e dos investigadores universitários) e, tendo em mira a agenda global dominante, porque é que isso está a acontecer. A contemporaneidade do caso é inquestionável uma vez que se trata de um processo em curso o que dificulta o controlo das variáveis envolvidas na pesquisa. O recurso ao estudo de dois casos permite-nos então compreender o fenómeno da reforma educativa mediante a interpretação daqueles que o experienciam – os professores e investigadores de universidades públicas portuguesas e espanholas. Deste modo, o que se procura é a compreensão, a descrição das coisas que ocorrem mais ou menos no mesmo momento, sem esperar uma explicação causal (Stake, 2005).

Não se tratado especificamente de um estudo comparado, mas porque aborda dois contextos nacionais distintos, a comparação surge como inevitável. Procurar-se-á encontrar factores que ajudem a compreender as diferenças e as semelhanças dos processos de resignificação das políticas educativas de ensino superior nos dois contextos nacionais e ver de que modo essas políticas estão a afectar os contextos de trabalho dos professores universitários, fazendo emergir uma nova geração de professores e investigadores com características distintas do passado. Contudo, essa confrontação não será tanto para comparar países mas sim para ver como é que estes dois países estão a responder às demandas da agenda global e dominante. Visto que o tema transcende as fronteiras nacionais, este trabalho explora e compara diferentes

perspectivas e propósitos específicos na actuação dos professores em dois contextos nacionais distintos.

Tal como noutras estratégias de pesquisa, o estudo de caso representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados. Apresentar-se-ão de seguida esses procedimentos.

11. Instrumentos de recolha de informação

Após a identificação dos objectivos do estudo e da determinação da estratégia metodológica a utilizar, apresentam-se agora os instrumentos de recolha de informação accionados para a análise da compreensão dos contextos e condições de trabalho da profissão académica em Portugal e Espanha.

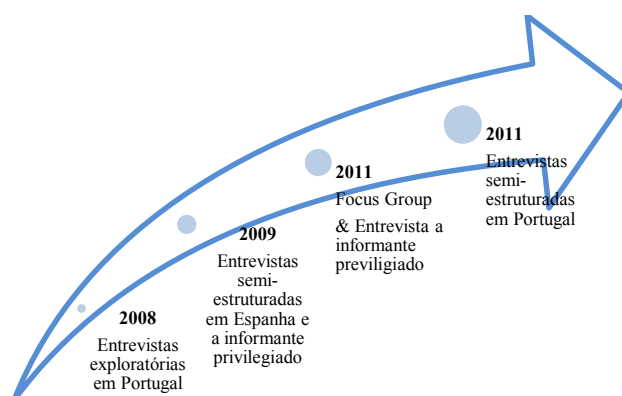
Nas investigações que têm o estudo de caso como procedimento metodológico o investigador é considerado o principal instrumento de recolha de formação. Aqui o investigador não é tomado como um especialista uma vez que a relação sujeito/objecto é marcada por um elevado grau de intersubjectividade. Quer isto dizer que o sujeito produtor de conhecimento, enquanto ser humano, está ligado ao seu objecto, igualmente humano, dotado de um saber e de uma experiência que lhe é reconhecida (Fortin, 1999). Deste ponto de vista, os sujeitos investigados são, também eles, co-investigadores do conhecimento que se visa produzir. O facto da intersubjectividade do investigador estar presente em todo o processo de pesquisa não é considerado um obstáculo à produção de conhecimento, pois, ao contrário da investigação quantitativa,

os métodos qualitativos encaram a interacção do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação. (Flick, 2005, p. 6)

Além disso, um investigador consciente tem uma acrescida preocupação em validar interna e externamente os seus procedimentos por meio da triangulação das fontes de informação. Assim sendo, neste estudo, o instrumento privilegiado de recolha de informação foi a entrevista semi-estruturada cujos resultados constituem o principal corpus de análise. Porém, foram utilizadas outras técnicas de recolha de dados que, não obstante de se considerarem importantes, foram tidas como fontes indirectas de

informação. O recurso a outras técnicas permitiu a integração de diferentes perspectivas do fenómeno da profissão académica e conduziu a investigadora a uma atitude mais crítica face aos dados recolhidos. Essas técnicas de recolha de informação foram «entrevistas exploratórias», dirigidas a informantes privilegiados que no percurso das suas vidas profissionais ocuparam lugares de destaque, com o intuito de abrir o conhecimento acerca deste grupo profissional, e a aplicação de um «focus group» com a intenção de clarificar alguns resultados empíricos e verificar algumas conjecturas, além de ter contribuído também para interpretações alternativas aos resultados da pesquisa. Seguindo a proposta de Denzin (1989), que sugere que essas fontes complementares de informação estudem o fenómeno em tempos, espaços e com indivíduos diferentes, na figura em baixo apresenta-se a sequência cronológica da aplicação dos instrumentos de pesquisa accionados para este estudo.

Ilustração 3 - Cronologia da aplicação das diferentes técnicas de recolha de informação



A entrevista é uma técnica directa de recolha de informação sobre determinado fenómeno, a qual é obtida através da formulação de questões a sujeitos que de algum modo estão envolvidos com o fenómeno em estudo (Tuckman, 2000). As respostas dadas por cada um dos sujeitos a essas questões reflectem a percepção e os interesses de cada um fazendo emergir “um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação” (Tuckman, 2000, p. 517). Significa isto, na esteira de Durkheim (1989), que as percepções dos professores acerca da sua profissão “traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objectos que o afectam” (p. 206). Considerados como grupo – e não indivíduos isolados – as percepções dos professores permitem elaborar

uma visão colectivamente partilhada. Assim sendo, a finalidade da entrevista é conseguir captar a diversidade constitutiva da profissão académica, enquanto fenómeno social, condensando-se os resultados mais importantes a que se chega e “aferir às principais modalidades que tal fenómeno assume” (Costa, 1999, p.10).

Num primeiro momento, realizaram-se três entrevistas exploratórias a académicos de diferentes universidades em Portugal, mas todas elas em Lisboa. Utilizou-se para esse efeito o guião de entrevistas produzido no âmbito do projecto de investigação internacional que motivou e desencadeou a pesquisa que aqui se apresenta¹³⁸ (ver apêndice 2). Verificou-se que a aplicação dessas perguntas da forma como estavam desenhadas no guião não respondiam aos interesses do estudo aqui presente, visto a especificidade deste estar mais centrada nas reformas da universidade e não nos efeitos da globalização na educação superior. No entanto, este guião internacional foi particularmente útil sob dois pontos de vista. Primeiro, porque não se partiu do zero no redesenho das questões que mais tarde foram aplicadas na entrevista semi-estruturada. Segundo, porque nem toda a informação recolhida se tornou descartável, na medida em que se utilizou parte dessa informação para clarificar alguns dados obtidos mais tarde por meio da entrevista semi-estruturada.

Ilustração 4 – Mapa das entrevistas exploratórias realizadas em Portugal

Entrevistado	Formação	Localidade	Duração de entrevista	Nº de páginas transcritas
Entr.expl.1	Matemática	Lisboa	1h02	25
Entr.expl.2	Geografia	Lisboa	1h06	29
Entr.expl.3	Economia	Lisboa	1h33	34
Total			3h41	88

Neste estudo, optou-se pela aplicação da entrevista semiestruturada como instrumento privilegiado na recolha de material empírico, constituindo esse material o centro da análise. Considera-se que este tipo de entrevista permite, de um modo planificado, recolher informações relativas a um conjunto diversificado de factos, ideias, comportamentos, preferências, sentimentos, expectativas e atitudes (Fortin, 1999) expressas pelos entrevistados acerca do fenómeno que se pretende estudar: os

¹³⁸ O projecto *Educating the Global Citizen: Globalisation, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusion*.

contextos de trabalho da profissão académica. Perante esta diversidade de sentidos interpretativos e representativos que este tipo de entrevista pode oferecer, cabe ao entrevistador conhecer:

todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista. (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 64)

Esta estratégia dá aos informantes a oportunidade de desenvolverem as suas respostas acerca dos temas e tópicos em torno dos quais se constituíram as questões no decurso da conversa, fomentando a possibilidade de se levantarem novas questões que não foram contempladas na entrevista, abrindo assim outros olhares e possibilidades para a pesquisa.

Sendo o objectivo de um estudo qualitativo de casos a compreensão do caso na sua totalidade, compete ao investigador desenhar boas perguntas, tarefa que não é nada fácil. Aliás, Stake (2005) refere mesmo que esta é a tarefa mais difícil que se apresenta ao investigador, já que muitas vezes as perguntas iniciais não funcionam na prática ou fazem emergir novos temas que obrigam a um redesenho das perguntas iniciais da investigação. A isto chama-se «enfoque progressivo» (Parlett & Hamilton, cf. Stake, 2005). Como tal, o desenho de toda a investigação requer uma organização conceptual, ideias que expressem a compreensão que se necessita, pontes conceptuais que arranquem do que já se conhece, estruturas cognitivas que guiem a recolha de dados e esquemas para apresentar as interpretações a outras pessoas. Foi o que se procurou fazer neste estudo.

Assim, uma vez que aquilo que se pretende com um estudo qualitativo de casos é uma maior compreensão do caso, a partir da sua singularidade e complexidade, seguiu-se a proposta de Stake (2005) e optou-se por recorrer à utilização de temas na estrutura conceptual do estudo em detrimento da construção de hipóteses. O argumento deste autor é que a hipótese delimita o enfoque de estudo mas reduz em grande medida o interesse pela situação e pela circunstância da problemática em estudo. Além disso, nas pesquisas com estudos de caso, os temas não são estáticos. Aqui, os temas «nascem, crescem e morrem», ou seja, têm vida própria e reclamam uma atenção cada vez maior à medida que se adquire complexidade e interesse. Significa isto que, à medida que um

tema adquire uma maior precisão e importância, se inicia um estudo paralelo ou subsequente (Stake, 2005).

Com base nas entrevistas exploratórias, as perguntas da entrevista semi-estruturada foram, então, desenhadas por temas e de acordo com algumas leituras prévias sobre a problemática da profissão académica (ver apêndice 3), permitindo assim estruturar a entrevista e identificar os documentos importantes para compreensão do caso. Foi construído um segundo guião de entrevista (ver apêndice 3) de acordo com determinados campos temáticos que perpassam as três dimensões de análise do trabalho académico identificadas para este estudo. Esses campos temáticos são:

- Percurso profissional dos académicos entrevistados;
- Percepção das condições de trabalho na investigação;
- Percepção das condições de trabalho na docência;
- Percepção sobre os impactos das políticas educativas e dos modos de governação nas condições gerais do trabalho da profissão académica;
- Representações sociais sobre a universidade e sobre os desafios colocados à profissão académica.

A informação foi recolhida, como já se referiu, por meio de entrevistas semi-estruturadas, onde se explorou uma ampla agenda de 36 perguntas de investigação que iam sendo colocadas de forma espontânea e sempre em articulação com o discurso que o entrevistado ia produzindo. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas e, no caso espanhol, traduzidas directamente para português. Os resultados obtidos por meio das entrevistas constituem um amplo e denso corpus de análise que nos permitiu aceder ao conhecimento da complexidade do actual contexto de trabalho da profissão académica das universidades públicas em Portugal e Espanha.

Para apoio na «tecelagem» do contexto profissional dos académicos, quer em termos de clarificação de resultados, quer em termos da introdução de perspectivas e interpretações alternativas sobre o fenómeno em estudo, aplicaram-se mais duas entrevistas a académicos, em Espanha, tendo por base o mesmo guião de entrevista, embora em âmbitos diferentes. Estes académicos, enquanto actores colectivos importantes nas questões do trabalho académico, contribuíram, um com a sua experiência sindical e, o outro, com a experiência em matérias de gestão académica.

Também em Espanha, foi aplicada uma outra técnica de recolha de informação complementar: o «focus group». O recurso a esta técnica foi accionado pela necessidade de, na altura em que se procedeu ao levantamento de informação através das entrevistas

semi-directivas em Espanha e de se ter realizado uma entrevista a um informante privilegiado, o qual ocorreu entre Março a Abril de 2009, o modelo de Bolonha ainda não estar implementado nas universidades espanholas, em geral, e na Universidade de Barcelona e Universidade de Valência, em particular. Aplicou-se esta técnica por permitir entrevistar vários indivíduos em simultâneo num curto espaço de tempo, por o investigador/moderador poder dirigir a discussão para um novo tópico interessante que tenha surgido no desenrolar da discussão e por possibilitar a conciliação com outras modalidades de investigação (Galego & Gomes, 2005). O facto de a investigadora ter de deslocar-se, uma vez mais, a Espanha para recolher novas informações implicava custos que não permitiam uma longa estadia no país e efectuar uma nova ronda de entrevista individuais. Perante esta limitação e as características do «focus group» apresentadas em cima, esta técnica de recolha de informação figurou-se como uma alternativa viável e credível para atingir esse fim. Participaram neste «focus group» seis académicos da Universidade de Barcelona, com características semelhantes às dos académicos seleccionados para a entrevista: professores investigadores pertencentes às duas tradicionais áreas científicas – Ciências e Humanidades – distribuídos por várias áreas do saber, de ambos os sexos – quatro mulheres e dois homens – e com distintas categorias profissionais. O «focus group» teve a duração de 2h13. Durante esta curta estadia houve tempo ainda para efectuar uma entrevista a um informante privilegiado, neste caso um professor jubilado, a qual teve uma duração de 53m. Este informante para além de esclarecimentos orais disponibilizou alguns textos da sua autoria que durante a sua actividade profissional tinha escrito sobre a profissão académica. Tanto o «focus group» como esta entrevista a um informante privilegiado não foram transcritas para o papel.

Ilustração 5 – Mapa das entrevistas a informantes privilegiados realizadas em Espanha

Entrevistado	Formação	Localidade	Categoria Profissional	Anos de serviço	Duração de entrevista	Nº de páginas transcritas
Entr. Informante 1		Barcelona	Catedrático Emérito		53m	15
Entr. Informante 2	Filosofia	Barcelona	Titular de Universidade	28	1h35	18
FGroup	***	Barcelona	Diversificadas	***	2h13	Não foi transcrito
Total					4h41	33

Nesta pesquisa, dá-se ainda um lugar de destaque aos documentos legais, enquanto instrumentos de recolha de informação. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 201) “o investigador em ciências sociais recolhe documentos por duas razões”: ou tenciona estudá-los em si, ou utiliza-os para encontrar informações úteis para estudar o objecto. Seleccionou-se e recolheu-se para este estudo documentos com ambas as funções. Assim, recorreu-se aos documentos normativos (leis, decretos-lei), relativos à reforma do ensino superior em Portugal e Espanha e documentos mandatários, como por exemplo a Declaração de Bolonha, que funcionaram como apoio à contextualização, quer na análise da legislação, quer na análise dos discursos produzidos pelos professores e investigadores universitários. Quivy e Campenhoudt (1998) referem que a utilização dos documentos como objecto de análise “derivam da escolha do objecto de estudo ou da delimitação do campo de análise, e não dos métodos de recolha de informação propriamente ditos” (1998, p. 201). No entanto, considera-se importante explicitar a utilidade destes documentos, neste ponto do texto, dada a importância que estes representam para o estudo e cuja análise está incorporada nos capítulos II e II da dissertação.

12. Objecto empírico – corpus de análise

Apresentam-se agora os critérios de selecção que levaram à construção do nosso objecto empírico, o qual constitui o corpus principal de análise. Mas, antes, importa clarificar, sob o ponto de vista prático, a razão que levou à selecção dos dois casos (o caso de Portugal e o caso de Espanha) que dão corpo a esta pesquisa.

O interesse pelo estudo do caso de Portugal surge como «natural» dado o contexto nacional onde a investigadora está inserida. A opção pelo estudo do caso de Espanha, para além das razões de natureza teórica descritas no terceiro ponto deste documento, prende-se com o facto da unidade de investigação da qual a investigadora faz parte desenvolver projectos de âmbito internacional com universidades espanholas, mais concretamente com a Universidade de Barcelona e a Universidade de Valência. Importa ainda clarificar que, dadas as especificidades da divisão territorial e administrativa de Espanha em comunidades autónomas, o caso espanhol que se pretende descrever e compreender refere-se à realidade vivida pelos professores e

investigadores da Universidade de Barcelona e da Universidade Valência. Procurando alguma coerência e equivalência comparativa, o caso de Portugal aborda também a realidade experienciada por académicos de universidades regionalmente distintas: a Universidade de Coimbra, a Universidade de Lisboa e a Universidade Nova de Lisboa.

A escolha dos participantes fez-se de acordo com critérios que assegurassem uma relação íntima entre os participantes e a experiência que se quer descrever e analisar (Fortin, 1999), de modo a permitir descrever o fenómeno em profundidade num determinado lugar e determinado momento (Stake, 2005). Neste sentido, definiu-se como objecto empírico privilegiado os professores e investigadores de universidades públicas em Portugal e Espanha que, por experienciarem no quotidiano da sua profissão as transformações pelas quais as universidades estão a passar nas últimas décadas, nos permite aprofundar, por meio das suas percepções, o conhecimento e o desenvolvimento dos contextos de trabalho da profissão académica nestes dois países.

A selecção do objecto empírico (amostra)¹³⁹ na investigação qualitativa segue uma lógica distinta daquela que é utilizada nas investigações de natureza quantitativa. Tem propósitos¹⁴⁰ e caminhos mais flexíveis (Flick, 2009), sem contudo deixarem de ser rigorosos. Por exemplo, o número de indivíduos e a sua distribuição segundo certas características são definidos com antecedência. Isto é, pode-se definir no início da pesquisa quantas mulheres e homens é preciso entrevistar, estabelecer a variação das idades dos entrevistados e definir outros critérios, como por exemplo, profissões específicas. A ideia de fundo é que os critérios estabelecidos sejam úteis para aceder à variedade daquilo que se estuda, privilegiando-se a importância dos contributos individuais para o tema em estudo em detrimento da sua representatividade.

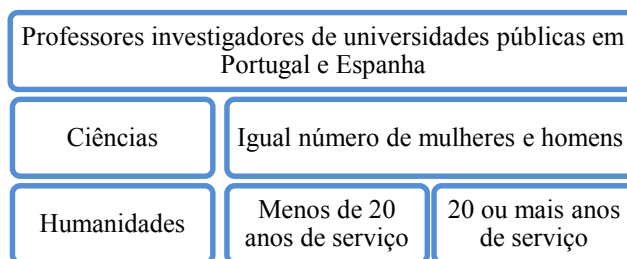
De modo a assegurar o equilíbrio entre a uniformidade e a diversidade da informação recolhida, foram previamente constituídos critérios de homogeneidade e de heterogeneidade para a selecção dos sujeitos a entrevistar. Ou seja, estabeleceram-se

¹³⁹ Flick (2009) refere que algumas vezes surge a dúvida se amostra/amostragem é o termo correcto para designar o conjunto de sujeitos entrevistados em pesquisas de natureza qualitativa. Uma vez que, tanto na investigação quantitativa como na investigação qualitativa, o problema de seleccionar um determinado número de sujeitos se coloca, ainda que, com preocupações técnicas distintas. Este autor opta por continuar a usar o termo na pesquisa qualitativa. Na pesquisa que aqui se apresenta optou-se por utilizar o termo objecto empírico, seguindo o raciocínio de Stake (2005), que diz que a investigação com estudos de caso não é uma investigação de amostras.

¹⁴⁰ Nas pesquisas quantitativas o objecto empírico tem por objectivo fornecer dados que contribuam para a explicação causal de determinado fenómeno, enquanto nas pesquisas qualitativas o objectivo do objecto empírico passa pela recolha de informação que ajude a compreender as complexas relações entre tudo o que existe sobre um acontecimento (Stake, 2005).

variáveis com determinados atributos aos quais os sujeitos deveriam obedecer e a que damos o nome de variáveis independentes. Assim, para nos ajudar a conhecer e a compreender a(s) configuração(ões) dos actuais contextos e condições de trabalho académico em Portugal e Espanha, estipulou-se que deveriam ser entrevistados oito professores investigadores em cada um dos países, com as seguintes características: professores investigadores pertencentes às duas tradicionais áreas científicas – Ciências e Humanidades – distribuídos por várias áreas do saber; selecção igualitária de professores investigadores de ambos os sexos (quatro mulheres e quatro homens); e professores investigadores com vinte ou mais anos de serviço (quatro) e professores investigadores com dez ou menos anos de serviço (quatro).

Ilustração 6 - Características do objecto empírico



Sendo a profissão académica configurada por muitos ambientes sociais, a opção de estudar a profissão em dois contextos nacionais distintos e em distribuir os académicos nos dois grandes e tradicionais blocos científicos - ciências e humanidades – está ancorada em Clark (1987) quando o autor refere-se que:

se desejamos procurar diferenças básicas (e similaridades) na profissão para estudar as causa e desenterrar as suas consequências é sábio procurar primeiro entre as nações. Disciplinas ou campo de estudo é a segunda principal condição: a profissão tem uma forma diferente na física do que em ciência política, na biologia do que em clássicas, em engenharia que em educação. Por conseguinte, devemos ir atrás das disciplinas e procurar as semelhanças e diferenças entre elas. (p. 2)

Em relação à opção pelo critério de selecção «tempo de serviço», encontra justificação na especificidade europeia encontrada por Neave e Rhoads (1987) quando estes autores se referem à fragmentação da profissão decorrente do fosso existente entre os académicos juniores e os académicos seniores.

No caso de Portugal as entrevistas efectuadas com base nestes parâmetros foram realizadas entre Abril de Julho de 2011, tendo-se entrevistado sete, e não oito professores como estava previsto inicialmente. O caso em falta é o de uma professora com dez ou menos anos de serviço na área das ciências. Esta falta deve-se à dificuldade com que nos deparamos em encontrar professores no sistema com menos de dez anos de serviço. Os professores entrevistados pertencem a instituições universitárias de Lisboa e Coimbra, mais concretamente a Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa e a Universidade de Coimbra. A ilustração em baixo oferece uma visão global do perfil de cada um dos entrevistados. Este perfil permite situar no momento da análise empírica cada sujeito na massa da informação do texto.

Este grupo de professores no momento da análise foi dividido em professores juniores e professores seniores. Devido à dificuldade em encontrar professores que tenham entrado na carreira nos últimos dez anos, incluímos no grupo de juniores uma professora que apesar de ter dezoito anos de serviço se encontra na mesma posição e categoria profissional que os professores com dez ou menos anos de serviço.

Ilustração 7 – Mapa das entrevistas realizadas em Portugal

Entrevistas Semi-directivas Portugal						
Entrevistado	Formação	Localidade	Categoria Profissional	Anos de serviço	Duração de entrevista	Nº de páginas transcritas
Entr1-H-20-H	Sociologia	Lisboa	Professor Catedrático	23	1h20	27
Entr2-M-10-H	Biologia/ Antropologia	Lisboa	Professora Auxiliar	10	1h32	33
Entr3-H-10-C	Matemática	Lisboa	Professor Auxiliar	5	1h04	22
Entr4-M-20-C	Matemática	Lisboa	Professora Catedrática	30	1h50	45
Entr5-H-20-C	Engenharia Civil	Coimbra	Professor Associado	25	2h26	43
Entr6-H-20-H	Germanísticas	Coimbra	Professor Catedrático	37	1h46	36
Entr7-M-10-C ¹⁴¹	Germanísticas	Coimbra	Professora Auxiliar	18	1h02	18
Total					11h	224

No caso de Espanha, a recolha de informação decorreu entre Abril e Maio de 2009 tendo sido entrevistados professores investigadores de duas universidades públicas, localizadas em duas Comunidades Autónomas distintas, a saber: Universidade

¹⁴¹ Na realidade esta professora tem dezoito anos carreira académica, mas resolveu-se incluí-la no grupo de professores jovens por possuir a mesma categoria profissional.

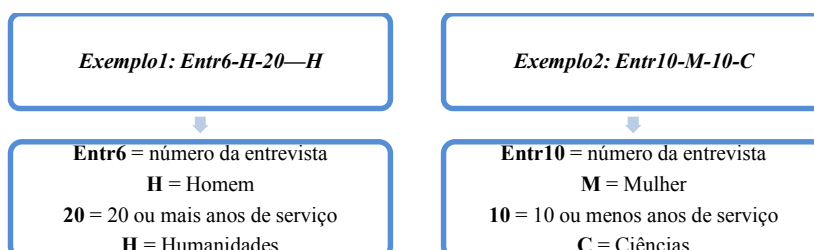
de Valência e a Universidade de Barcelona. A ilustração 8 sintetiza o perfil dos entrevistados, delineados com bases nos critérios pré-estabelecidos.

Ilustração 8 – Mapa das entrevistas, realizadas em Espanha

Entrevistado	Formação	Universidade	Categoria Profissional	Anos de serviço	Duração de entrevista	Nº de páginas
Entr8-H-20-H	Filosofia/Ciências da Educação	Universidade de Valência	Titular de Universidade	20	1h20	22
Entr9-M-10-H	Filologia Anglo-Germânica/Estudos de Comunicação	Universidade de Valência	Ajudante de Doutor	5	1h10	20
Entr10-M-10-C	Ciências Físicas	Universidade de Valência	Titular de Escola Universitária	12	2h	27
Entr11-H-10-C	Física	Universidade de Valência	Ajudante de Doutor	8	1h	15
Entr12-H-10-H	Direito	Universidade de Barcelona	Titular de Universidade	8	1h45	27
Entr13-M-20-H	Trabalho Social/Sociologia	Universidade de Barcelona	Titular de Escola Universitária	+ 20	50m	15
Entr14-M-20-C	Enfermagem/Saúde Pública	Universidade de Barcelona	Titular de Universidade	19	1h	15
Entr15-H-20-C	Engenharia Industrial	Universidade de Barcelona	Catedrático de Universidade	36	2h17	30
Entr.expl.4	Faculdade de Belas Artes	Universidade de Barcelona	Titular de Universidade	28	1h35m	18
Total					11h57	159

De modo a conferir a confidencialidade garantida aos professores no acto protocolar da entrevista, os nomes dos professores foram codificados. Para que no acto da leitura da análise se possa identificar mais facilmente o perfil do entrevistado a que se dá voz, a codificação obedece à regra que se exemplifica em baixo:

Ilustração 9 – Exemplificação da codificação das entrevistas semi-estruturadas



13. Registo e tratamento da informação recolhida

Após apresentação das técnicas de recolha de informação e da constituição do corpus de análise é vez agora de expor os procedimentos seguidos para o tratamento e análise da informação apurada.

Como se apresentou no ponto anterior, o corpus de análise do presente estudo resulta da aplicação de entrevistas semi-estruturadas a um conjunto diversificado de professores de dois contextos nacionais distintos. A informação daí resultante foi registada primeiramente em suporte áudio, onde toda a interacção que decorreu de cada entrevista entre investigador e investigado se cristalizou. Este tipo de registo permitiu, por um lado, uma certa desconstracção por parte da entrevistadora que dessa forma não se ocupou em tirar notas durante a entrevista dedicando toda a sua atenção à colocação das questões do guião, ajustando-as e enquadrando-as durante o fluir do discurso do entrevistado, tendo posteriormente a oportunidade de, ao ouvir a entrevista, «reviver» esse momento e «reavivar» algumas percepções sentidas no decorrer de cada entrevista. Por outro lado, possibilitou a transcrição integral do diálogo, perdendo-se assim o mínimo de informação possível, facilitando na posterior análise a triagem das informações em função dos interesses da investigação. Ou seja, todas as entrevistas foram desgravadas, passando assim de um registo áudio para um registo textual. Foi então a partir deste registo textual que toda a informação foi analisada seguindo a técnica de análise de conteúdo. Como lembra Vala (2001), a análise de conteúdo é uma das técnicas mais comuns na análise da investigação empírica, apresentando como característica a flexibilidade em integrar-se em qualquer um dos grandes tipos de procedimentos de investigação. Outras técnicas ou procedimentos de análise disponíveis ao serviço de pesquisas de tipo qualitativo, podem ser a análise fenomenológica, a hermenêutica, «grounded theory», entre outras.

A análise de conteúdo é uma técnica de análise sistematizada de textos, os quais podem ter como suporte material de análise desde a transcrição de entrevistas, como é o caso neste estudo, até gravações de vídeo, analisados por meio de um sistema de categorias, desenvolvido a partir do próprio material recolhido e guiado por uma teoria (Mayring, 2000), apresentando, tal como todas as técnicas e metodologias de análise, vantagens e desvantagens.

Inicialmente a análise de conteúdo era vista predominantemente como uma técnica meramente descritiva, sem a incorporação dos fundamentais recursos analíticos e interpretativos, mas por volta da década de 1930, devido ao progresso das formas de documentação, por um lado, e ao desenvolvimento da linguística (Franco, 2003), por outro, ganha um grande número de entusiastas. Tratando-se de uma técnica que lida directamente com a expressão verbal – uma das manifestações do comportamento humano – os “seus enunciados e suas mensagens passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas” (Franco, 2003, p. 9). Dito de outro modo, a análise de conteúdo trabalha a palavra para conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. Neste contexto, e no caso específico do presente estudo, procura-se descrever, analisar e interpretar o sentido que o conjunto de académicos entrevistados atribuem à mensagem verbal, sentido esse que tem subjacente “a atribuição de um significado pessoal e objectivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir de representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas” (Franco, 2003, p. 15).

A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica (Mayring, 2000; Costa, 2001; Franco, 2003, Flick, 2005). Para tal, não basta uma informação puramente descritiva. A mera descrição das características das mensagens contribui muito pouco para a compreensão das características dos seus produtores. Há que relacionar um dado da mensagem, no mínimo, com outro dado, o que implica necessariamente comparações contextuais. Dito de outro modo, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens com recurso a indicadores – quantitativos ou não (Bardin, 1977). Isto porque, como realça Bardin (1977), é através da inferência que se processa a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às categorias do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas. Ou seja, no fundo é a:

“desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise” (Vala, 2001, p. 104).

Neste sentido, diz-nos Flick (2005), “a interpretação de dados é o cerne da investigação qualitativa [constituindo] (...) a espinha dorsal do procedimento empírico”

(p. 179). A interpretação da informação empírica tendo como ponto de partida a técnica de análise de conteúdo qualitativa deve ter em presente quatro ideias básicas. Mayring (2000) identifica essas ideias básicas como sendo:

- modelo de comunicação – determinar a) que inferências devem ser feitas, b) que aspectos do entrevistado se quer evidenciar (suas experiências, opiniões, sentimentos), c) qual o contexto de produção, d) que enquadramento socio-cultural;
- regras de análise – o material deve ser analisado passo-a-passo, seguindo as regras de procedimentos, fazendo o inventário do material em unidades de análise;
- categorias no centro da análise – os aspectos de interpretação de texto, seguindo as questões de pesquisa, colocam-se em categorias, fundamentadas e revistas dentro do processo de análise;
- critérios de fiabilidade e de validade – o procedimento tem a pretensão de ser intersubjetivamente compreensível, para comparar os resultados com outros estudos no sentido da triangulação da informação e para efectuar os controlos de confiabilidade.

Com o exposto, Mayring (2000) sugere que o forte da análise de conteúdo é a análise do material passo-a-passo, com controlo metodológico rígido. Isto é, o material é dividido em unidades, cada uma das quais, associada a uma categoria que faz parte do sistema de categorias desenvolvido a partir do material e guiado por uma teoria. A elaboração de teoria implica, segundo Flick (2005, p. 180), “a formulação de «redes» de categorias ou de conceitos e das relações entre eles.” Podem-se estabelecer relações entre categorias hierárquicas, mas também entre conceitos do mesmo nível. Com base na análise teórica desenvolvida e proposta para o presente estudo apresentou-se no início do presente capítulo o mapa conceptual da reconfiguração académica.

No tratamento da informação obtida teve-se presente estas ideias base, procurando com os resultados contribuir com elementos para a elaboração de uma possível teoria, através da abstracção de conceitos. Seguir esta estratégia implicou a comparação constante dos fenómenos, dos casos, dos conceitos e da formulação das questões dirigidas ao texto. Esta última estratégia, a formulação de perguntas dirigidas ao texto, revelou-se de extrema importância, na medida em que foi muito importante estabelecer aquilo que se queria perguntar antes do início da leitura e do tratamento da informação. No entanto, não se esteve fechado para outras questões que a leitura do textos pudessem suscitar e das quais emergiram elementos fundamentais para a

compreensão do fenómeno. Com este procedimento filtram-se os aspectos mais importantes do texto em função das perguntas de investigação.

Para Bardin (2009), tratar do material empírico é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação dos dados em bruto do texto, transformação estanque, por recorte, agregação e enumeração, que permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. Ou seja, a codificação é o conjunto de “operações pelas quais os dados são divididos, conceptualizados, e reagrupados de forma diferente. É o processo nuclear de construção de teorias a partir dos dados” (Flick, 2005, p. 180). Já a categorização “refere-se à condensação destes conceitos em conceitos universais e ao estabelecimento de relações entre eles e os conceitos universais ou entre as categorias e os conceitos de ordem superior ” (Flick, 2005, p. 180).

A análise de conteúdo constitui então um conjunto de procedimentos que têm como objectivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual da informação recolhida de um modo transformado. Essa transformação do corpo textual ocorre de acordo com regras definidas e deve ser teoricamente justificada pelo investigador através de uma interpretação adequada, evidenciando os seus aspectos que não são directamente intuitivos, mas estão presentes. Significa isto que a análise da informação obedece a um conjunto de tarefas que constituem o processo analítico básico comum à maioria dos estudos em que é necessário trabalhar com textos (Quivy & Campenhoudt, 1997) através do desencadeado integrado de acções de pesquisa (Costa, 2001). Na presente análise foi, então, seguindo um conjunto de tarefas que se passam a descrever.

A primeira tarefa de análise desenvolvida foi aquilo que alguns autores chamam de pré-análise. Nesta pré-análise procedeu-se a uma análise passo-a-passo, linha-a-linha, separando todo o texto em unidades relevantes e significativas, as quais foram direccionadas para uma das categorias definidas «a priori» (categorias dedutivas) ou então direccionadas para categorias criadas «a posteriori» (categorias indutivas). Como refere Flick (2005), as relações e categorias consideradas essenciais são verificadas sistematicamente:

entre o pensamento indutivo (elaboração de conceitos, categorias e relações a partir do texto) e o dedutivo (teste dos conceitos, categorias e relações de confronto com o texto, especialmente as passagens ou casos diferentes dos que originaram as categorias. (p. 184)

A selecção das categorias é um procedimento essencial da análise de conteúdo já que faz a ligação entre os objectivos do estudo e os seus resultados. Em suma, nesta etapa os dados foram analisados de forma descritiva, procurando optimizar as categorias mais relevantes da investigação. Esta foi a etapa mais morosa no processo de análise de conteúdo, mas também a mais importante. Ou seja, examinou-se todo o texto dividindo-o em unidades de informação de modo a encontrar nelas determinados componentes temáticos que permitam ao investigador classifica-las numa determinada categoria tendo em conta a sua exaustividade (percorrer todo o texto) e sua exclusividade (os mesmos elementos não podem pertencer a diversas categorias) e a sua pertinência (em relação aos objectivos) (Flick, 2007).

Após esta primeira abordagem classificou-se conceptualmente as unidades que abordam o mesmo tópico. Tendo-se tido o cuidado de criar um guião com regras que orientasse a tomada de decisão sobre a associação de cada unidade a uma categoria. Nesse guião constam os diferentes tipos de relação que se procurava estabelecer procurando incorporar a intensidade do “enredo” que configura a profissão académica em Portugal e em Espanha. Procurou-se estabelecer relações de similaridade pela identificação de contrastes e por posições valorativas durante o discurso produzido; relações de sequencialidade através do enquadramento do discurso no espaço e no tempo; e relações de causalidade através da indicação de processo e dos seus resultados. Transversal a estes três tipos de relações considerou-se alguns aspectos que serviram de «carris» para evitar descarrilamentos neste densa floresta textual de cerca de quinhentas páginas.

Ilustração 10 - Guião com regras de análise

Tipo de Relação		Pistas
Relação de similaridades	Oposição/Contraste	Situação-problema
	Valorativas (positiva/negativa)	Atribuição de pesos Relacionamento entre elementos
Relação de sequencialidade	Espaço	Mudanças
	Tempo	Opiniões Sentimentos
Relação de causalidade	Processo - resultado	Riscos
		Experiência Pessoal Estratégia geral

Posto isto, agruparam-se as categorias em função das três dimensões de análise pré-determinadas no modelo de análise proposto para este estudo sobre os contextos e condições de trabalho da profissão académica: docência, investigação e gestão. Ir reduzindo dados em cada tarefa foi fundamental para se proceder à presente análise de conteúdo e para permitir a simplificação da informação recolhida e facilitar a obtenção das conclusões apresentadas.

Com o exposto, o accionamento das três dimensões de análise (dimensão da docência, dimensão da investigação e dimensão da gestão) permitiu individualizar os efeitos das reformas políticas nas distintas funções desempenhadas pelos académicos e destrinçar os factores de mudança ou de continuidade presentes nos quotidianos deste grupo profissional, elucidando desse modo os efeitos das transformações que a universidade tem vindo a atravessar nos contextos e condições de trabalho dos académicos e com isso contribuir com novos elementos explicativos para a (re)configuração da profissão académica exercida em contexto universitário.

A apresentação da análise da informação fez-se de acordo com os objectivos propostos para este estudo procurando fornecendo no final uma visão de conjunto. As reflexões finais que se retiraram da informação analisada implicaram maiores níveis de inferência. As tarefas de redução e a apresentação da informação foram progressivamente avançando desde o descritivo ao explicativo e desde o concreto ao abstracto.

CAPÍTULO IV - A Profissão Académica em Portugal e Espanha nos últimos 40 anos: olhares de quem a vive

O capítulo IV é dedicado à apresentação da descrição e análise da informação empírica. Essa apresentação será feita ao longo de cinco pontos distintos, focando cada um, um recorte específico do contexto e das condições de trabalho da profissão académica em Portugal e Espanha. Estruturalmente, cada ponto oferece em primeiro lugar a descrição e análise de cada um dos casos em estudo, fechando-se cada um desses pontos com uma nota síntese que procura articular a análise efectuada aos dois casos isoladamente, estabelecendo, entre ambos, pontes de contacto. Isto é, pontes que liguem os dois países nos aspectos em que a profissão académica é semelhante e nos aspectos em que é diferente.

Neste contexto, o ponto 14 dá início à análise empírica contextualizando a profissão académica a partir da perspectiva do desenvolvimento integrado da actividade docente e de investigação dos professores universitários. Aborda-se a profissão académica de forma genérica de modo a responder aos dois primeiros objectivos específicos propostos na presente pesquisa. Isto é, pretende-se conhecer os mecanismos de acesso à profissão académica e o percurso profissional dos professores e investigadores em Portugal e Espanha e aferir as representações sociais que estes académicos têm acerca das funções que desempenham e sobre o desenvolvimento da profissão académica nos últimos 40 anos.

No ponto 15, descreveu-se e analisou-se a transformação que o contexto e as condições de trabalho docente sofreram ao longo dos últimos 40 anos, procurando articular essa transformação com a reforma política nacional desenvolvida no quadro do processo de convergência europeia.

O ponto 16 visa a análise de concepções e práticas sobre as condições e o contexto de trabalho dos académicos enquanto investigadores. Com este ponto procura-se compreender como é que nos últimos 40 anos, o trabalho de pesquisa se tem desenvolvido nas universidades portuguesas e espanholas tendo por guia as medidas políticas que afectam a investigação, em geral, e os investigadores, em particular.

O ponto 17 é dedicado às percepções que os académicos em Portugal e Espanha reproduzem acerca das políticas de convergência europeia com o objectivo de alcançar o Espaço Europeu de Educação Superior.

Com o ponto 18 finaliza-se a análise do contexto e das condições de trabalho da profissão académica, expondo-se as percepções dos académicos acerca da missão das universidades no contexto da sociedade actual e conhecendo os principais desafios

enumerados pelos académicos no exercício pleno da sua profissão, enquanto professores e investigadores universitários.

14. Desenvolvimento da profissão académica em Portugal e Espanha nos últimos 40 anos

Neste ponto apresenta-se uma análise do desenvolvimento integrado da actividade docente e de investigação. Aborda-se a profissão académica de um modo genérico de forma a responder aos dois primeiros objectivos específicos propostos na presente pesquisa. Isto é, pretende-se conhecer os mecanismos de acesso à profissão académica e o percurso profissional dos professores e investigadores em Portugal e Espanha e aferir as representações sociais que estes académicos têm acerca das funções que desempenham e sobre o desenvolvimento que a profissão académica tem vivido nos últimos 40 anos.

14.1. Desenvolvimento da profissão académica em Portugal

14.1.1. Condições e mecanismos de acesso e progressão na carreira académica

As entrevistas realizadas em Portugal espelham processos distintos na entrada na carreira académica, cada um dos quais retratando o panorama de acesso à profissão em épocas socio-históricas diferentes, dando a conhecer o desenvolvimento e a configuração que o acesso à carreira académica foi tendo na sociedade portuguesa desde o início do processo de modernização e democratização política até ao ano de 2010.

Temos assim uma amplitude de casos que representam a entrada de distintas gerações na carreira académica que vão desde “um caso muito típico de uma geração” de um Professor Catedrático que entrou na carreira numa altura em que a “área pós-graduada era inexistente”, acedendo-se à carreira com a licenciatura e onde os mestrados não faziam parte do léxico da formação pessoal e profissional e o doutoramento era apenas ambicionado por alguns como forma de reconhecimento socioprofissional até casos mais actuais em que esse acesso se faz mediante a obtenção do grau de doutor, como grau mínimo de acesso à carreira.

Embora o acesso e a progressão na carreira siga sempre o percurso dos mecanismos legais vigentes em cada período histórico, cada um dos entrevistados está envolto num percurso particular, que para além de compreender estas características

objectivas de acesso e as condições socio-económicas de cada época, contempla também um conjunto de características subjectivas próprias da individualidade de cada um dos profissionais. As condições objectivas de acesso que perpassam as entrevistas realizadas abarcam a legislação corporizada na Lei n.º 5/73, no Decreto-Lei 448/1979 e no Decreto-Lei 2007/2009 considerando-se esta abrangência importante na análise de contrastes socio-históricos no acesso à profissão. Note-se que a distância temporal que separa a publicação da anterior legislação que regula a carreira docente universitária da actual é de 30 anos.

Nesta abrangência de experiências, fala-se de alguém que entrou na carreira no início do processo de democratização política em Portugal, mais especificamente, em 1974:

“Primeiro como monitor, depois como assistente. E depois acabei por fazer todo o percurso aqui nesta faculdade. Como era relativamente típico para alguém da minha geração.” (Entr6-H-20-H)

Ambicionando ter uma carreira académica “com tudo aquilo que isso implicava”, cujas expectativas após o término da licenciatura foram para este académico, primeiro conseguir um emprego, e depois ter condições para desenvolver o ensino e a investigação numa determinada área, consciente que, na altura:

“a investigação era alguma coisa que estava sempre em segundo plano.” (Entr6-H-20-H)

Até alguém que apesar de ter começado dar aulas na universidade em 2001 na posse do título de doutor e com um pós-doutoramento realizado nos Estados Unidos, só em 2006 o fez objectivamente no quadro de uma categoria profissional. Como relata o próprio:

“Surgiu a oportunidade de vir para aqui, um ano dar aulas, substituir um professor que teve de sair. Mas não entrei logo na carreira. Portanto, o processo de entrada na carreira foi um pouco mais complicado do que isto. Quando vim para cá tive um contrato de 1 ano. Na altura o contrato nem sequer incluía oficialmente dar aulas, mas eu vim para dar aulas. Foi a maneira que a faculdade conseguiu para substituir rapidamente a pessoa que saiu. O contrato oficial dizia que era para organizar a investigação dos laboratórios e coisas assim do género. No ano seguinte fiquei como tarefeiro. E no terceiro ano decidi que não queria continuar naquela situação e fiz aqui um pós-doutoramento em que dava umas aulas ao abrigo do estatuto do bolseiro, dava 4 horas de aulas por semana. E estive assim 3 anos. Portanto estive um ano, mais um ano, mais três anos como bolseiro, em que dava 4 horas de aulas por semana. E depois finalmente abriu o

concurso – ainda estive 5 ou 6 meses desempregado – e integrei nesse concurso.” (Entr3-H-10-C)

Este testemunho é revelador de que após a saída de um professor dos quadros da universidade, esta não abriu novo concurso para sua substituição, recorrendo a outros mecanismos legais para colmatar uma necessidade institucional básica para o seu funcionamento, que neste caso é a docência. Esta situação em que as instituições de ensino superior em Portugal estão de portas fechadas impedindo “novas contratações, até mesmo para assegurar apenas a substituição dos professores aposentados” deve-se, no entender de Lima (2010), “à situação continuada de subfinanciamento público e de relativa desconexão entre políticas para a ciência e as políticas para o ensino superior” (p. 64).

Durante 5 anos, e até entrar oficialmente para a carreira, este professor desenvolveu uma actividade profissional subfinanciada e paralela, ou informal, à carreira oficial, sempre na expectativa da abertura do concurso para oficializar a sua institucionalização, ainda que, numa categoria profissional frágil, a de professor auxiliar, mas já enquadrada no sistema. Estanque (2005) consideraria este exemplo como típico de uma geração que luta pela afirmação e reconhecimento institucional, por oposição a uma geração estabelecida.

Esta possibilidade jurídica de se poder contratar profissionais à margem da carreira oficial tem um impacto tremendo nos contextos e nas condições em que estes profissionais, ou «quase-profissionais», desenvolvem a sua actividade. Além de contribuir para uma imagem socialmente errada e distorcida, na medida em que os cataloga por defeito, como estudantes, ou por excesso, como profissionais académicos plenos de direito. Este dado, evidência a forte fragmentação e a segmentação da profissão académica de que Neave e Rhoads (1987) falam, pela emergência de uma nova subclasse não profissional, que cada vez mais assume um «status» permanente e desenraizando (Carvalho & Santiago, 2008). Perante o exposto, penso que já estamos em condições de afirmar que não é uma subclasse a emergir é já uma subclasse de facto, assumida e vivida pelos próprios e pelas instituições.

Reforçando o argumento acima, apresenta-se um outro percurso com características distintas mas que conduzem ao mesmo resultado:

“Eu estive os primeiros meses a recibos verdes. Depois passei a professora convidada a 30%. E estive durante vários anos como

professora convidada a 30%. Depois, terminei o doutoramento, como era um doutoramento no estrangeiro tive de pedir a equivalência das habilitações aqui em Portugal que durou quase 9 meses. E depois disso é que pude iniciar o processo para passar a professora auxiliar. Depois passei a professora auxiliar a 30% e estive nessa condição mais 3 anos. Depois na sequência dos alguns colegas se terem reformado, de terem saído da carreira, surgiu a possibilidade então de, como era necessário assegurar mais disciplinas, passar a 100%. E portanto, isso já ocorreu em 2007, em meados de 2007, Julho mais coisa, menos coisa. Passei então a professora auxiliar a 100%, sem exclusividade e só em 2009 é que adquiri a exclusividade. Este processo começou em 2000! Portanto são 11 anos. Eu comecei aqui a dar aulas ainda no processo antigo, mas ingressar na carreira, como se chama oficialmente, já entro com o novo ECDU. As posições faseadas ou provisórias em que eu estive anteriormente são de facto, no ECDU anterior, mas na situação actual já entro com o novo ECDU, para aquilo que eles agora designam de período experimental. Portanto, eu estou no período experimental de 5 anos, ainda sem nomeação definitiva.” (Entr2-M-10-H)

Com mais este testemunho afere-se a enorme retracção no acesso à carreira, mesmo para posições mais baixas, quando é referido que o concurso através do qual esta académica acedeu à profissão abriu na sequência de «vários» colegas se terem reformado e não na sequência de «um» professor se ter reformado e ser necessário preencher a sua vaga como era usual noutros tempos:

“Quando acabei o mestrado, tive a oportunidade de concorrer para aqui (...), precisamente na área onde tinha acabado o meu mestrado, que era Sociologia Urbana, e que na altura tinha-se mostrado necessário, pela saída de um professor, em cobrir essa área.” (Entr1-H-20-H)

É certo que o fenómeno de crescimento da procura de educação superior a partir de 1995 sofreu uma inversão, fruto de uma evolução demográfica contrária, estabilizando o crescimento do sistema de ensino superior, mas isso não justifica a contenção feroz ao acesso à profissão que cada vez mais está atolada de trabalho.

O optimismo com que se encarava a profissão por parte das gerações anteriores, no final da década de 1970 e durante as décadas de 1980 e 1990, muito devido à conjuntura favorável de rápida expansão do sistema de ensino superior, esvaneceu-se não sendo mais possível, sentimentos como este que se descreve em baixo:

“Eu tive sorte porque entrei para a carreira numa altura em que apareciam oportunidades, abriam concursos e nós podíamos concorrer. E, senão ficasse, pouco tempo depois abria outro ou podia

ir para outro lado. Na minha geração havia oportunidades. Se as pessoas trabalhassem e se tivessem um bom currículo para apresentar havia oportunidades de abrir concurso, podiam era não ficar no sítio onde queriam. Quem trabalhasse e fosse construindo currículo tinha oportunidades. E infelizmente é uma coisa que hoje em dia já não é bem assim.” (Entr4-M-20-C)

O recurso à palavra «sorte» não é utilizado apenas por esta académica. Outros professores também a utilizaram, podendo esta ser definida como a combinação de uma série de circunstâncias sociais, políticas e económicas que influíram para que a carreira académica – exigente e longa – fosse uma carreira com oportunidades que correspondiam às expectativas dos seus profissionais, facto que actualmente é visto pelos professores seniores como uma fatalidade, e sentido pelos professores juniores como angustiante e incerto.

A análise do quadro 9 permite-nos de alguma forma compreender o percurso académico de cada professor entrevistado, relacionando esse percurso com a instituição onde exercem a actividade e com a implementação dos mestrados em Portugal.

Quadro 9 – Percurso de formação académica dos entrevistados em Portugal

Entrevistado	Licenciatura		Mestrado		Doutoramento		
	Instituição onde trabalha	Outra em Portugal	Instituição onde trabalha	Outra em Portugal	Instituição onde trabalha	Outra em Portugal	Outra fora de Portugal
Entr1-H-20-H	1983		1988		1997		
Entr2-M-10-H		1997		2000			2003
Entr3-H-10-C	1992				1997		
Entr4-M-20-C	1981		1984		1989		
Entr5-H-20-C	1983			1990		1991	
Entr6-H-20-H	1974				1991		
Entr7-M-20-C	1992		1997		2008		

Começa-se por destacar que, exceptuando dois casos, todos os professores estão enquadrados profissionalmente na instituição onde fizeram toda a sua formação académica. Uma das duas excepções à regra não obteve nenhum dos graus académicos que possui na instituição onde trabalha e o outro caso apenas obteve o grau de licenciado, todos os outros títulos académicos foram obtidos noutras instituições. Outro dado que se destaca é que apenas se verifica um caso em que o grau académico foi obtido numa instituição estrangeira.

De entre os entrevistados apenas um refere ter realizado, não um, mas dois pós-doutoramentos (ver quadro 10), um nos Estados Unidos e outro em Portugal, mais precisamente na instituição onde desenvolve a actividade profissional. A realização do

segundo pós-douramento tem lugar já dentro da carreira paralela ou informal e foi uma maneira que este académico encontrou para financiar o seu trabalho enquanto aguardava pela abertura do concurso que permitisse a sua entrada na carreira oficial docente.

Constata-se, com base no quadro 9, ainda dois casos em que os professores não contam nos seus currículos com o título de mestre. Estas «ausências» reflectem contextos e condições distintas. Num dos casos, essa ausência é justificada por:

“No meu tempo não havia mestrados, eu não fiz mestrado, mas fiz doutoramento.” (Entr6-H-20-H)

Este «tempo» em cima retratado vive-se até ao final da década de 1970. Os programas de mestrado só começam a emergir e a ganhar força durante toda a década de 1980 e na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 448/79, que passou a referir o título de mestre como a “via normal para a promoção dos assistentes estagiários a assistente” podendo contudo este grau ser substituído “por provas de aptidão pedagógica e capacidade científica de nível adequado”. Não é, portanto, de estranhar os relatos dos professores seniores quando se referem a este grau académico e quando sublinham ter frequentado as primeiras edições dos mesmos em Portugal:

“Decidi fazer o mestrado na altura. Penso que na altura foi o primeiro mestrado em sociologia no país. “Sociologia Aprofundada e a Realidade Portuguesa”, chamava-se assim, mas mudou de nome posteriormente.” (Entr1-H-20-H)

“Eu estava com vontade de continuar a estudar e ia haver um mestrado em Estatística e Investigação Operacional, pela primeira vez. E eu inscrevi-me no mestrado.” (Entr4-M-20-C)

“Porque os mestrados não estavam na moda. O que estava na moda nessa altura era fazer provas de aptidão científica ou pedagógica, que tinham um interesse relativo e, portanto, eu acabei por ir fazer mestrado ao Porto, na Faculdade de Engenharia do Porto, em Ciências da Construção, na 2ª edição do Mestrado. Há aqui um período grande de mudança, eu fui à 2ª edição.” (Entr5-H-20-C)

Em relação ao outro caso em que o grau de mestre é suplantado, e embora a justificação não tenha sido verbalizada pelo interlocutor, depreende-se que esta se deva ao facto de ser possível – até à introdução da nova reforma à luz da Declaração de Bolonha – aos alunos com uma média de licenciatura igual ou superior a 16 valores proporem-se directamente ao doutoramento.

Observando o quadro em baixo verificamos que os professores que entraram na carreira até 1993 o fizeram com licenciatura, enquanto os que entraram a partir de 2001, uma ingressou enquanto doutoranda e o outro enquanto doutorado com dois pós-doutoramentos, um realizado nos Estados Unidos e o outro em Portugal, embora a legislação que passou exigir o doutoramento como grau mínimo de acesso à carreira tenha entrado em vigor 2009. Isto, para além de significar que os professores universitários constituem um grupo profissional que se distingue pela sua elevada formação académica, desvela que, na prática, na última década, o acesso à profissão tornou-se mais exigente e competitivo, em boa medida face à asfixia no acesso aos quadros de professores por falta de oportunidades de entrada na carreira através de concurso. Outro dado relevante é que, depois de 2001, os professores que entraram na carreira fizeram a sua formação avançada com recurso a bolsas de estudo, o que em termos de imagem social espelha dois estatutos sociais diferentes na formação académica avançada. Ou seja, temos as primeiras gerações de professores que realizaram as suas formações avançadas integrados na profissão, sendo o seu percurso formativo visto como um «up grade», como uma valorização profissional de alguém que já exerce uma profissão. Enquanto quem fez a sua formação com recurso a bolsas – coerente com a ideia que os bolseiros são estudantes que realizam as suas teses doutorais num determinado departamento sob orientação e supervisão de um professor doutor – e ainda não está inserido na carreira é visto como uma espécie de «estudante profissional», ou seja, alguém que é pago para estudar.

Quadro 10 – Elementos de acesso à carreira académica dos entrevistados em Portugal

	Grau Académico à entrada	Categoria e Ano de entrada	Categoria em 2011 e ano de obtenção	Formação avançada	Experiencia profissional anterior à entrada na carreira
Entr6-H-20-H	Licenciatura	Monitor, em 1974	Professor Catedrático, 2007	Em exercício de funções	
Entr4-M-20-C	Licenciatura	Assistente Estagiária 1981	Professora Catedrática,	Em exercício de funções	
Entr5-H-20-C	Licenciatura	Assistente Estagiário, 1986	Professor Associado, sem Agregação, em 2009	Em exercício de funções	Engenheiro numa empresa de construção civil
Entr1-H-20-H	Mestrado	Assistente, em 1988	Professor Catedrático, em 2009	Em exercício de funções	Num grupo de investigação externo à Universidade
Entr7-M-20-H	Licenciatura	Assistente Estagiária, em 1993	Professora Auxiliar, sem Agregação, 2008	Em exercício de funções	
Entr2-M-10-H	Durante o doutoramento	Professora Convidada a 30%, em 2001	Professora Auxiliar, sem Agregação, em 2009	Com bolsa	
Entr3-H-10-C	Doutoramento ¹⁴²	Professor auxiliar, 2006	Professor Auxiliar, sem Agregação, em 2006	Com bolsa	

¹⁴² E dois pós-doutoramento.

Mas a actual reforma acaba por defraudar mais as expectativas de quem ficou «preso no sistema», pela asfixia na progressão da carreira, como é o caso da professora que ingressou na carreira em 1993 e que em 2011 se encontrava com o título de professora auxiliar sem agregação, portanto, numa posição de incerteza face ao futuro, quando as expectativas iniciais eram promissoras:

“Foi um percurso mais ou menos linear. Quer dizer, não foi fácil porque é um percurso muito trabalhoso. Mas foi um percurso, digamos, confortável, que hoje já não existe. Eu acabar o curso e, devido ao facto de ter boas notas, a equipa docente aqui reconhecer que era alguém interessante que era importante captar para fazer parte da equipa, haver disponibilidade dentro da instituição para se abrir um lugar de docência, ser aberto o concurso, concorrer e poder ficar com o lugar – são tudo circunstâncias que hoje em dia é difícil ocorrerem. E depois a progressão, não é um lugar estável, não tenho um vínculo à instituição, mas tenho um contrato de trabalho que é sempre renovável. É um percurso que hoje em dia já não é possível, digamos assim. As expectativas de futuro que existiam quando acedi à carreira, hoje em dia já não existem.” (Entr7-M-20-H)

Actualmente, o desânimo é o sentimento mais evidente:

“A ver se daqui a 4 anos ainda vou estar sentada nesta cadeira depois de passar no concurso dos meus 20 anos de período experimental. Depois de tudo o que nós investimos na instituição. E também depois de tudo o que a instituição investiu em nós, não é?! Porque de alguma maneira – pouco ou muito –, a instituição investiu em formação, etc. Portanto, eu tenho 18 e daqui a 3 anos estou a fazer o concurso.” (Entr7-M-20-H)

Nos docentes que acederam à carreira na última década o desânimo não é tão patente, talvez por não terem vivido tantos anos de desgaste ou porque quando acederam à carreira já o fizeram num contexto de grande exigência e competitividade para o qual já estavam mais ou menos preparados, no entanto também afloram as incertezas.

A docente que ingressou na carreira em 1993 e que teve que fazer um longo percurso profissional, passando pelas sucessivas categorias profissionais que enquadravam a profissão, encontra-se, por via do actual quadro legislativo, numa situação que a coloca no início da carreira e que a equipara em termos de categorias aos professores que acedem agora à profissão. Este é um caso típico de alguém que é apanhado numa encruzilhada: que é política pelo enquadramento legal; que é social pelo

decréscimo de população estudantil; e, que é económica pela retracção do Estado no financiamento público das universidades.

Assim sendo, e pegando como exemplo estes três casos de académicos, – dois dos quais categorizámos como juniores no contexto da profissão académica, não pela idade biológica, mas por serem os professores com menos anos de serviço e em exercício de funções nos seus respectivos departamentos – todos referem terem sido os últimos profissionais a entrar na carreira nesses mesmos departamentos, ocupando por isso as categorias profissionais mais baixas. Por si só, este é mais um dado revelador de que o corpo docente e de investigadores das universidades portuguesas está envelhecido. Pois, quando alguém que entra para a carreira o faz em 1993, ou seja, há 18 anos atrás, e é a última pessoa a entrar para determinado departamento, só pode indicar o envelhecimento do corpo docente que não é renovado, o que conduz a outras duas leituras: a falta de verbas para contratar novos professores após a aposentação dos professores mais velhos e a sobrecarga de trabalho dos professores que estão no sistema:

“Vários professores foram abandonando, se reformando, não estão a ser substituídos. Repare, eu tenho 40 anos, sou a mais nova dentro da minha secção. Isto é terrível, porque significa que não há renovação nenhuma há muito tempo. Eu entrei em 93, como lhe disse, há 18 anos. Os mais velhos estão a sair e daqui a pouco tempo não teremos sequer docentes suficientes para assegurar as cadeiras que é necessário assegurar.” (Entr7-M-20-H)

Procurando cruzar estes dados para uma melhor sustentação do que se está a passar com as camadas profissionais mais velhas, recorre-se a uma passagem de um artigo de opinião escrito por Paulo Peixoto, professor na Universidade de Coimbra, na Revista nº 35 do SNESUP, que se passa a citar:

Há 17 anos, quando iniciei funções docentes no Ensino Superior, era um jovem. Hoje continuo a ser um jovem. Não porque não tenha envelhecido, mas, simplesmente, porque, não tendo tido oportunidades de se rejuvenescer, a instituição onde trabalho me deixou na condição de eterno jovem. Muitas das tarefas que «ficavam para os jovens» continuam hoje a «ficar para os jovens». Com uma agravante: é que os jovens docentes das instituições de Ensino Superior continuam a ser os mesmos de há uma ou duas décadas atrás. (p. 4)

As condições de acesso à carreira académica no tempo presente enquadram-se num modelo distinto daquele que vigorava há 30 anos. Em termos políticos, houve

desde logo uma alteração que é o grau académico de entrada. Ninguém discute esse critério, dado o nível de qualidade que é exigido ao corpo docente e de investigação para que possa transmitir ao seu público em particular, e à sociedade em geral, formação e conhecimento de alta qualidade. Mas acontece que antes de se aceder, ou até se aceder à carreira, o académico – se tiver oportunidade de lá chegar – já se passou por um longo e desgastante processo de precariedade profissional, precariedade essa que se manterá mesmo quando já estiver acedido à carreira e por tempo indeterminado. De certa forma, estes «não professores» acabam por, indirectamente, «financiar» uma parte do ensino universitário já que, à falta de entrada nas carreiras, são eles que acabam por preencher esta lacuna a um custo baixíssimo, ou mesmo a custo zero, através das suas bolsas de estudo, possibilitando às universidades funcionarem com orçamentos adstritos ao ensino mais reduzidos.

Por último, importa registar o tema da formação profissional focalizada na prática pedagógica que, embora não tenha sido equacionada no guião de entrevista elaborado para este estudo, emergiu no discurso de dois professores como uma necessidade que se sente quando se ingressa na carreira profissional. Contrastando estes dois depoimentos pelo ano em que iniciaram a sua actividade profissional, um em 1974 e o outro em 2001, percebe-se que nos últimos 40 anos a problemática da formação dos professores ao nível superior não teve nenhuma evolução, continuando estes profissionais no início da carreira a sentirem falta de apoio a este nível:

“No momento em que entrei para a universidade havia muitos alunos e, portanto, os primeiros anos de um assistente, na altura, eram anos ainda de formação. Era uma situação que não é de todo desejada, em que, no fundo, alguém bastante jovem e que está num percurso que é ainda de formação – não enquadrado institucionalmente, não havia cursos de mestrado sequer – já está, ao mesmo tempo, a formar, e tem de lidar com grupos por vezes de 200 alunos. Mas, claro, a ideia era fazer uma carreira académica, com tudo aquilo que isso implica.” (Entr6-H-20-H)

“Não digo que foi fácil, os dois primeiros de adaptação foram difíceis. Eu nunca me tinha visto a dar aulas e de repente tive de enfrentar uma turma de 40 ou 50 alunos a olhar para mim que, de certa forma, não querem saber se é a primeira vez que estamos a dar aulas ou não, se temos experiência ou não. E, de facto, quando uma pessoa está a ingressar nisso pela primeira vez, sem ter tido uma preparação – porque os professores universitários, a bem dizer, não têm uma formação pedagógica como têm os do liceu. É, de facto, um bocado stressante.” (Entr2-M-10-H)

Com o modelo de acesso e progressão na carreira vigente, e com a falta de formação profissional focalizada para a actividade docente, a profissão académica caracteriza-se como sendo uma profissão que implica um longo e exigente percurso profissional pelos graus académicos exigidos e pela actual e constante obrigação de prestação de provas.

14.1.2. Mudanças na profissão académica em Portugal

Segundo Giddens (2004), identificar mudanças importantes “implica mostrar a extensão das alterações na estrutura subjacente de um objecto ou situação durante um período de tempo (p.42). No caso da profissão académica exercida em contexto universitário, decidir de que modo a profissão se encontra num processo de mudança é ter de mostrar em que grau se dá esse tipo de modificação num determinado período específico, tendo esse período uma extensão de 40 anos. Diz-nos ainda Giddens que “qualquer explicação de mudança implica igualmente apontar o que permanece estável, como uma base de comparação que permite medir alterações (42). Procurou-se, então, junto dos entrevistados aferir as percepções acerca do modo como encaram o desenvolvimento geral da profissão académica nos últimos 40 anos em Portugal, procurando identificar mudanças e continuidades na profissão.

Nos seus discursos, os académicos referiram-se mais às mudanças do que às continuidades na profissão, considerando que algumas dessas mudanças têm tanto um lado positivo como um lado negativo, no contexto geral da profissão.

Observe-se o quadro em baixo para uma percepção global das mudanças identificadas pelos professores entrevistados, nos últimos 40 anos e respectiva valoração. Denotam-se, essencialmente, três grandes mudanças na profissão académica: maior centralidade da dimensão da investigação sobre a dimensão docente; multiplicidade das tarefas profissionais associadas à profissão académica; e a existência de um sistema formal de avaliação do desempenho docente.

Quadro 11 – Mudanças positivas e negativas na profissão académica em Portugal

Mudanças Positivas		Mudanças Negativas	
Centralidade da Investigação	3	Múltiplas Tarefas	4
Maior Financiamento de Bolsas e Projectos	3	Desvalorização do Ensino	3
Pedagogia Centrada no Aluno	2	Sistema de Avaliação Condiciona	1
Profissão mais Controlada e Avaliada	1	Estagnação no Acesso à Carreira	1
Maior Transparência nos Mecanismos de Acesso e Progressão	1	Perda de Liberdade Académica	1

A centralidade que a lógica da investigação adquiriu face à lógica de ensino que era aquela que mais peso tinha na actividade profissional dos académicos – sendo até por isso identificados e conhecidos por professores universitários –, é entendida por estes profissionais como uma mudança positiva. Contudo, este novo (re)equilíbrio entre estas duas dimensões profissionais traz por inerência uma desvalorização do ensino, que é vista como aspecto negativo, na medida em que pode vir a comprometer a qualidade da formação das novas gerações:

“A lógica hoje é a da investigação, até porque é o caminho que nos é transmitido pelo próprio ministério. A investigação tem um lugar central, de tal maneira que até desvalorizou o papel do ensino. E sem um bom ensino também não temos uma boa formação das novas gerações.” (Entr1-H-20-H)

A centralidade que a investigação passou a representar no contexto da profissão académica foi induzida pela criação de medidas políticas que, baseadas na lógica europeia, contribuíram para uma maior abertura do sistema, quer pela via de atribuição de bolsas de estudo¹⁴³, quer pela via de financiamento de projectos de investigação¹⁴⁴, através de programas específicos de financiamento. Este aspecto é entendido como positivo, como nos expõe o professor que se segue:

“A ideia que eu tenho é que há 20 anos atrás era perfeitamente aceite que um docente não fizesse investigação. Porquê? Porque não havia

¹⁴³ Segundo os dados disponibilizados no site oficial da FCT (<http://alfa.fct.mctes.pt/estatisticas/bolsas/index.phtml.pt>), o número de bolsas de Doutoramento atribuídas tem vindo a diminuir desde 2007 (Gráfico 1 / 124 — Evolução das candidaturas a bolsas de doutoramento no âmbito de concursos gerais 1998-2011). Em relação às bolsas de pós-doutoramento, embora de 2007 para 2008 a atribuição de bolsas deste tipo tenha diminuído, nos anos seguintes e até 2010 o número de bolsas aumentou, ainda que ligeiramente, voltando a cair no ano de 2011 (Gráfico 2/124 — Evolução das candidaturas a bolsas de pós-doutoramento no âmbito de concursos gerais 1998-2011). Esta diminuição na atribuição de financiamento de bolsas de estudo e de projectos de investigação é mais o resultado da crise financeira que Portugal está actualmente a atravessar do que o resultado de uma mudança de estratégia e política educativa.

¹⁴⁴ Segundo os dados disponibilizados no site oficial da FCT (<http://www.fct.pt/estatisticas/projectos/#vi>), o número de projectos financiados cresceu de 2006 até 2009, ano após o qual se iniciou um ciclo de descida até 2011 (Gráfico 2/27 — Projectos de I&D — Transferências financeiras realizadas de 2000 a 2011).

projectos para financiar a ciência, não havia bolsas para doutoramento e, portanto, os professores não tinham estudantes de doutoramento. Eles davam aulas. Não havendo projectos de investigação, não havendo bolsa para ter estudantes no laboratório para trabalhar, era natural que eles não tivessem, nessa altura, uma grande produtividade científica. E, de facto, a grande alteração que há nos últimos 20 anos que tem impacto no ensino superior foi via investigação. Portanto, tem uma parte positiva, ou seja, eles vivem a ciência mais directamente e vão conseguir transmitir isso aos alunos.” (Entr3-H-10-C)

Outra mudança considerada positiva, embora menos referida pelos professores entrevistados, é a que se verifica a nível da pedagogia em que o professor deixa de ser um indivíduo que concentra toda a atenção do sistema de ensino, passando o sistema de ensino a ser orientado fundamentalmente para o estudante. Esta ideia de mudança não é partilhada por todos. Um dos professores, embora no contexto de uma outra pergunta, referiu que o ensino esteve sempre centrado no aluno, pelo menos no que à sua prática diz respeito:

“Alguns slogans de Bolonha para mim são estranhos. Por exemplo, que se venha a constituir como uma grande novidade que a aprendizagem devia ser centrada no aluno e que isso é um princípio novo, é uma coisa que eu acho absurdo. Porque não me vêm dizer a mim depois de estar trinta e tal anos a dar aulas, que a aprendizagem deve ser centrada no aluno. Então o que é que eu estive a fazer ao longo destes anos senão a praticar esse mesmo princípio?” (Entr6-H-20-H)

O sistema de avaliação do desempenho docente, apesar de ser uma das mudanças que mais crítica recebe por parte dos académicos, como veremos um pouco mais adiante, tem também o seu lado positivo. Por um lado, e embora a introdução deste sistema de avaliação controle e avalie mais os profissionais académicos, isso não é visto, necessariamente, como negativo. Já que isso faz com que se perceba melhor o que é que cada professor está a fazer:

“Deixa[ndo] de haver uma espécie de uma cortina que não permitia ver o que é que se passava a esse nível.” (Entr1-H-20-H)

Por outro lado, os mecanismos actuais de acesso e progressão na carreira, vigentes no actual Estatuto da Carreira Docente Universitária, passaram a ser mais transparentes apesar das críticas positivas e/ou negativas a que tais critérios possam ser sujeitos, como é referido pela interlocutora em baixo:

“Quando olhava para o anterior ECDU e para todas as regras e normas e regulamentos que as instituições tinham de produzir para a

progressão da carreira dos docentes, de facto, não era claro. Não havia documentos em lado nenhum. Uma pessoa não conseguia perceber que objectivos deveriam cumprir num espaço de 3 ou 5 anos, ou seja lá o que for, para passar para o patamar seguinte: para subir na carreira, para fazer a agregação, concorrer a nomeação definitiva, para passar a professor associado. E, neste momento, o novo ECDU exige e já começam a sair normas das próprias entidades e faculdades que dizem que é preciso ter não sei quantos artigos, não sei quantas orientações de doutoramento, uma série de coisas. Portanto, nesse aspecto é de certa forma mais claro.” (Entr2-M-10-H)

Focalizando agora as mudanças identificadas e consideradas como negativas para o exercício da profissão académica destaca-se a multiplicidade de tarefas a que, actualmente, os académicos são chamados a responder. Para além das tradicionais funções docente e de investigação científica, os académicos têm também agora que desenvolver tarefas relacionadas com a extensão universitária e tarefas administrativas e de gestão. Estas múltiplas funções dão forma à profissão académica, contribuindo para novas maneiras de funcionamento e relacionamento na profissão, já que estas múltiplas tarefas condicionam o exercício da profissão académica e acabam por influir directa e indirectamente nas outras mudanças identificadas e consideradas negativas para o bom desenvolvimento da profissão como, por exemplo, a perda de liberdade académica, princípio sem o qual a universidade não pode cumprir a sua missão, nem almejar ser uma universidade de classe mundial¹⁴⁵ (Altbach, 2011):

“Acho que o professor universitário perdeu alguma liberdade porque eu para exercer a minha liberdade passo, teoricamente, a poder fazer muita coisa, mas depois no dia-a-dia tenho que preencher com tarefas.” (Entr4-M-20-C)

“Nós somos agora controlados, como máquinas também de produção. Com os tais regimes de avaliação e etc., com as informatizações, com controlos de horários, por exemplo, temos «X» tempo para colocar as notas numa pauta senão o sistema informático bloqueia, etc. Tudo aquilo que, no fundo, era uma das grandes vantagens dos universitários que é uma determinada liberdade de espírito, que é necessária para desenvolver o que é o saber, o que é o conhecimento, isso deixa de existir quando somos burocratizados e transformados em máquinas de produzir, que, no fundo, é o que os regimes de avaliação vêm introduzir de forma quantificada, dessa forma quantitativa que é o que tem sido feito, ou quando nos obrigam a produzir, «N» relatórios sobre isto ou sobre aquilo. E digamos que a produção do conhecimento na universidade, sobretudo nas faculdades de letras, está comprometida. A introdução do espírito crítico pressupõe uma

¹⁴⁵«World-class university».

certa liberdade que nós não temos quando somos uniformizados e transformados numa cadeia de produção.” (Entr7-M-20-H)

No rol de mudanças consideradas negativas está também, na percepção dos académicos entrevistados, o actual modelo de avaliação do desempenho docente. Embora, como vimos anteriormente, este tenha trazido para a profissão elementos positivos, os académicos consideram que o sistema, tal e qual como está montado, não serve nem os interesses globais da profissão, nem os interesses globais da universidade, ao impor uma excessiva cultura de avaliação, perdendo-se imenso tempo a avaliar tudo e mais alguma coisa:

“Ou estamos a avaliar ou estamos a ser avaliados, ou, se não somos nós é a universidade¹⁴⁶ ou o nosso centro de investigação, ou é não sei o quê! E isso faz-nos gastar imenso tempo e acho que não pode ser assim. Temos de arranjar um sistema de avaliação que seja simples e que não nos consuma tanto tempo. E os sistemas de avaliação têm de respeitar a nossa liberdade de ensino e investigação porque isso está na constituição.” (Entr4-M-20-C)

Apesar dos mecanismos de acesso e de progressão na carreira estarem mais transparentes, em termos formais e legislativos, estes “esbarram” com a estagnação que, actualmente, caracteriza a profissão académica, conduzindo a que esta estagnação seja considerada pelos professores como uma mudança na carreira. Como refere, uma interlocutora:

“O sistema está mais aberto, mas não muito, porque ninguém consegue entrar na carreira.” (Entr4-M-20-C)

Assim, quem queira aceder ou progredir actualmente na carreira encontra como condicionante o estrangulamento generalizado de vagas, revestindo-se este estrangulamento como um factor de enorme apreensão (Estanque, 2003) sobretudo para os professores que ainda não estão estabilizados na carreira. Este estrangulamento ao nível de abertura de vagas profissionais contribui também para o envelhecimento do corpo docente.

Como aspecto negativo temos ainda a já referida desvalorização do ensino. Esta desvalorização fez-se (ou faz-se) por duas vias em estreita relação. Por um lado, via centralidade da investigação, já que a lógica da política transmitida pelo Ministério

¹⁴⁶ A A3ES é a instituição externa ao ensino superior através da qual as instituições de ensino superior obtêm acreditação para poderem funcionar. Este é o organismo que avalia a qualidade do desempenho das instituições de ensino superior em Portugal e dos seus ciclos de estudos acreditando-os ou não.

da Educação é essa. Por outro lado, via sistema de avaliação, pois a profissão académica é mais avaliada pela investigação que produz do que pelas aulas que são dadas, incutindo em alguns académicos um maior interesse em produzir trabalho científico, porque é isso que dá curriculum, procurando formatos de divulgação científica que conste na lista dos itens contemplados para avaliação, desprezando por essa via a docência:

“Os professores universitários hoje estão muito mais atentos à necessidade de terem currículos científicos. E isso tem impacto também no ensino, não necessariamente positivo. E há essas tendências de os docentes serem mais avaliados pelo currículo científico do que pelo currículo pedagógico, eles vão se preocupar um bocadinho mais com o currículo científico e, se calhar, vão desprezar um bocadinho o tempo que dedicam às aulas.” (Entr3-H-10-C)

14.1.2.1. Funções da profissão académica e a centralidade da investigação em Portugal

Os professores universitários constituem um grupo profissional que se distingue pela sua elevada formação académica, formação essa que não se esgota com a obtenção do grau de Doutor, aliás, é aí que tudo começa, já que o acesso à carreira académica só se faz após a posse deste título.

Integrados numa instituição universitária pública, este grupo de profissionais são antes de mais funcionários públicos, regendo-se pelo estatuto geral da função pública e pela Lei Geral do Trabalho, especificamente regulamentada, ao abrigo do Estatuto da Carreira de Docente Universitário e de Investigação, publicado pelo Decreto-Lei n.º 205/2009.

A utilização do termo «profissão académica», não tem em Portugal o estatuto de profissão enquanto tal, sendo designada na legislação e interiorizada pelos académicos como «carreira docente universitária» já que, quando se referem à actividade profissional que exercem, este grupo considera-se e intitula-se de «professores universitários». Contudo, num sentido mais amplo, a carreira universitária para além da docência contempla também a investigação como função profissional. A partir de 1980 passa também a fazer parte das funções docentes a «extensão

universitária» (Lei n.º 19/80)¹⁴⁷ e, mais recentemente, soma-se às funções a «participação na gestão» das respectivas instituições universitárias (Decreto-Lei n.º 205/2009).

Ao longo destas quatro décadas assistiu-se então a uma ampliação das funções docentes que inevitavelmente contribuem para uma reconfiguração da profissão académica ao promover novos (des)equilíbrios entre as suas principais funções – a docência e a investigação – sendo a gestão institucional aquela que mais impacto tem tido na vida dos professores em Portugal nos últimos tempos, como se verá mais adiante.

Ligadas pelo conhecimento, as funções docente e de investigação estão de tal modo incrustadas na vida profissional dos académicos que nas suas percepções os professores entrevistados não as concebem separadamente. Em todas as entrevistas a complementaridade entre estas duas funções reinou nos discursos. Mas, apesar desta simplificação, tal relação implica, como refere um dos professores, uma:

“justificação, explicação e até uma sustentação.” (Entr1-H-20-H)

A partir da análise do quadro 12 essa justificação pode ser sintetizada no contexto de três lógicas distintas em permanente relação. A complementaridade entre o ensino e a investigação é o que:

- distingue a universidade de outras instituições de formação;
- dá credibilidade ao que se ensina e razão ao que se investiga;
- cria condição para a formação crítica das novas gerações.

¹⁴⁷ Lei n.º 19/80, de 16 de Julho que procede à alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro (Estatuto da Carreira Docente Universitária).

Quadro 12 – Relação entre a função docente e a função de investigação em Portugal

Seniores	São duas actividades necessariamente complementares.	“A lógica hoje é de que a investigação – até porque é o caminho que nos é transmitido pelo próprio ministério – tem um lugar central! De tal maneira que até se desvalorizou o próprio papel do ensino. Portanto, desse ponto de vista, é preciso ter um certo equilíbrio porque sem um bom ensino também não temos uma boa formação das novas gerações.” (Entr1-H-20-H)
	Não devemos separar o ensino da investigação.	“Não devemos separar o ensino da investigação, porque isso é que faz e separa o conceito de universidade do conceito de uma escola profissional. E portanto, eu acho que uma universidade é isto mesmo: é um local onde se junta as duas coisas. O professor universitário que não faça investigação torna-se pouco interessante. É um conhecimento livresco não tem aquela capacidade de saber puxar o interesse dos alunos a irem mais além. Para as universidades serem como se pretende – e eu acho bem serem orientadas para a investigação – têm de juntar as duas coisas.” (Entr4-M-20-C)
	Não tenho a menor dúvida que dissociar completamente as duas coisas é um disparate.	“Eu diria que são duas actividades que tem que ter uma zona de interesses comuns forte, que dê credibilidade ao que se ensina e razão àquilo que se investiga, mas que nessa zona comum não se esgotem. Porque isso é que faz a diferença da qualidade do ensino e vice-versa.” (Entr5-H-20-C)
	De modo nenhum são distintas.	“Enfim, há aquele velho aforismo: num centro universitário há um investigador que ensina ou um professor que investiga (...). No tempo em que eu entrei aqui [a investigação] basicamente era uma situação de freelancer. Hoje em dia, a importância da investigação é um facto adquirido, ninguém põe isso em causa, não é.” (Entr6-H-20-H)
Juniors	Eu acho que são complementares.	“E embora eu no passado tenha pensado diferente, eu acho que, de facto, fazer investigação e depois não ter possibilidade de transmitir esse conhecimento aos alunos e contribuir para a sua formação, também não faz muito sentido.” (Entr2-M-10-H)
	Complementares. Claramente complementares.	“Eu acho que o que distingue, no fundo, uma universidade, se quiser, do ensino secundário, é a capacidade que nós temos aqui de ensinar a pensar. Portanto, se eu ensinar coisas, as pessoas podem aprender em qualquer sítio. O ensinar a pensar é que eu acho que é inerente à universidade. As pessoas que tentam fazer esse ensino devem implementar na sua actividade, no seu dia-a-dia, o método científico. Portanto, eu acho que as pessoas devem ter completamente assimilado esse método científico, se querem depois ensinar as pessoas a pensar.” (Entr3-H-10-C)

Para além destas lógicas de sustentação da relação ensino/investigação, emerge também das entrevistas uma inversão na dominância e valorização da investigação em relação ao ensino ao se referir que a investigação, “de uma situação de freelancer”, tem hoje “um lugar central” desvalorizando “o próprio papel do ensino”. Subjacente a esta desvalorização está o facto de a docência não ser muito valorizada no processo de avaliação dos académicos. Como refere um professor:

“Estou convencido que o que tem acontecido muito é que a docência não é valorizada do ponto de vista da avaliação. Como não há modelos de avaliação para a docência, não é fácil. Não pode ser a que horas eu escrevo o sumário, se dei as aulas todas, se tenho muitas sebatas ou poucas sebatas.” (Entr5-H-20-C)

Tal inversão de papéis fomenta e contribui para novos (des)equilíbrios nas condições de trabalho da profissão académica. Especificamente, em relação a função de investigação esse (des)equilíbrio é encarado pelos académicos como algo de muito positivo. Apesar de a investigação ter estado sempre presente como função profissional, em 1974 a sua importância era ainda muito reduzida nas práticas quotidianas destes académicos, estando na maior parte das vezes relacionada e ao serviço das necessidades da função docente, como nos é descrito em baixo:

“Mas a verdade é que se olharmos para o panorama das universidades portuguesas hoje em dia, é muito óbvio que a componente de investigação tem um peso com que há 30 anos não se podia sequer sonhar. Há 30 anos a generalidade dos docentes investigava para ensinar. E, se nós olharmos para o currículo de alguns que foram nossos mestres, alguns deles vultos iminentes, em termos de número de publicações é muito restrito. E, entendiam também, provavelmente, que a sua missão primeira era ensinar e tudo o resto vinha bastante por acréscimo. Eu penso que, na universidade hoje em dia, a importância da investigação é um facto adquirido. E ninguém põe isso em causa.”
(Entr6-H-20-H)

Fazendo a ponte do exposto com o panorama político no início da década de 1970, podemos aferir que esta foi uma realidade que o então Ministro da Educação Nacional, Veiga Simão, quis contrariar com a revisão do estatuto da carreira docente universitária, precisamente valorizando a componente de investigação e criando condições para a dedicação exclusiva à actividade docente e de investigação. Ou seja, foi nesta década que se «plantaram as sementes» para o incremento da investigação em Portugal, à qual se seguiram outros desenvolvimentos legais, que conduziram a que, actualmente, as novas gerações tenham logo nos seus horizontes como aspiração profissional vir a exercer a investigação como prática principal, acabando o ensino por vir por inerência, como refere uma professora na entrevistada:

“No decorrer do doutoramento, eu apercebi-me que de facto se quisesse voltar para Portugal para continuar a trabalhar nesta área, não havia muitas possibilidades de estar integrada em institutos, especificamente de investigação. A maior parte dos investigadores, estavam associados a uma carreira académica e a uma universidade e, portanto, tendo-me apercebido desse facto, fiquei logo com essa possibilidade em aberto e se tivesse alguma oportunidade eu então concorreria, mesmo ainda não tendo acabado o doutoramento.”
(Entr2-M-10-H)

Mas apesar desta valorização da componente investigativa nas actividades dos académicos, o perfil dominante nas universidades portuguesas é ainda segundo um dos interlocutores o da “carreira de docente”. De facto, a asfixia no acesso à carreira contribui grandemente para uma estagnação dos profissionais nos quadros das universidades, cujo perfil aquando da sua entrada na carreira aproximava-se mais de um perfil de docência do que de um perfil de investigação. Como relata um entrevistado:

“A carreira de docente universitário, que é a dominante, é esmagadora em termos de número de pessoas que estão nessa carreira em relação aos números de investigação. E, portanto, nós temos um problema grave nas nossas universidades onde temos um número importante de

peçoas, que por vezes são belíssimos professores mas cujo perfil não foi talhado para a investigação. Neste momento, todas as peçoas que venham a entrar no circuito do ensino superior – os futuros professores universitários – certamente terão de estar talhados para a investigação. Portanto, neste momento é esse o perfil que se procura.” (Entr1-H-20-H)

Pois:

“um docente universitário que não tem capacidade de investigar não pode ser um docente universitário. E tem de ser um bom investigador.” (Entr6-H-20-H)

Perante este novo (des)equilíbrio de funções e procurando estabelecer um perfil do grupo de professores entrevistados, observamos uma clara distinção entre a representação social que os académicos juniores têm acerca da relação docência/investigação e aquilo que se passa no quotidiano das suas práticas, verificando-se com isso uma segmentação no perfil académico entre os académicos juniores e os seniores.

Apesar de considerarem as duas funções – docência e investigação – complementares no quotidiano das suas práticas, os professores juniores – mais por não terem uma categoria profissional estável do que pelos anos de serviço que têm – não têm a possibilidade de gerir com liberdade as suas carreiras de modo a responder às funções profissionais que lhes são exigidas e a responder aos seus interesses pessoais, do mesmo modo que os professores seniores o podem fazer. Verifica-se, por isso, uma maior sobreposição das funções docente e de gestão sobre a função investigativa, acabando isto por ser um contra-senso já que o perfil que se pretende, como acabamos de ver, é o de profissionais académicos talhados para a investigação. O quadro 13 permite-nos verificar isso mesmo.

Por um lado, temos os seniores, para quem o discurso se mantém muito próximo do elaborado acerca da complementaridade entre funções docente e investigativa, apresentado como acréscimo o facto da dedicação mais a uma do que a outra função depender do momento ou da fase da carreira em que se esteja. Por outro lado, temos os juniores, que com a excepção de um caso, nos dizem que a função que mais peso tem nas suas carreiras é a docência e as tarefas de gestão fazendo investigação “nos buracos que tem”. Entre os juniores, o caso excepcional é verbalizado por um professor que refere dedicar peso igual às duas funções.

Quadro 13 – Avaliação da relação entre o ensino e a investigação em Portugal

Seniores	Entr1-H-20-H	“Eu tenho um dilema. Gosto das duas, embora ache que há momentos da nossa carreira em que nos concentramos mais numa ou noutra. Depende um pouco do momento do trabalho. Porque há mesmo alturas em que a maior satisfação é ensinar e outras é verdadeiramente investigar. Eu, pessoalmente, gosto igualmente de uma como de outra. Pode parecer uma resposta politicamente correcta, mas não é!”
	Entr4-M-20-C	“É conforme. É difícil, realmente fazer as duas coisas no mesmo semestre, tanta investigação, quantas aulas. Não é assim, há períodos. Mas acho que um não passa sem o outro”.
	Entr5-H-20-C	“Tem de haver um equilíbrio muito grande. Eu não valorizo mais a docência nem a investigação, o que valorizo, e isso é uma questão de equilíbrio pessoal, de condição pessoal, é esta ligação a este núcleo central”.
	Entr6-H-20-H	“Não me coloco em nenhum. Mas realiza-me nas duas, não concebo uma coisa sem a outra”.
Juniors	Entr2-M-10-H	“Neste momento o que tem mais peso é a docência, sem bem que eu achava que seria a investigação. Ou, pelo menos, que seriam equiparáveis. E, de facto, não são. O que me ocupa mais tempo são a docência e as actividades de gestão e não a investigação”.
	Entr3-H-10-C	“Eu dou peso igual”.
	Entr7-M-20-H	“Nós não temos condições para fazer essa escolha. Um professor universitário não tem realmente escolha sobre a possibilidade de fazer investigação. Faz investigação nos buracos que tem, que são cada vez menos (...) que é a grande frustração de todos nós”.

Nesta dicotomia entre o professor que investiga ou o investigador que ensina, dois níveis de respostas foram encontrados entre os professores seniores. Um nível mais relacionado com a prática individual dos entrevistados. E um nível mais abstracto relacionado com os professores em geral. Em relação ao primeiro nível de respostas, temos os seniores para quem a dedicação a uma ou a outra função profissional está muito dependente de alguns factores. Uma maior dedicação à investigação verifica-se quando:

“se está a preparar uma tese de doutoramento, o ensino coloca-nos até uma certa adversidade, porque queremos estar concentrados na investigação. Quando estamos a acabar um livro, quando estamos numa investigação, se calhar é uma maçada, porque temos de vir dar umas aulas.” (Entr1-H-20-H)

Ou quando:

“a pessoa já tem as aulas mais ou menos em rotina, então dedica mais tempo à investigação.” (Entr4-M-20-C)

Uma maior dedicação à docência verifica-se quando:

“a parte de investigação não está tão pujante, estamos apenas no meio de ideias, no meio de projectos ou de outro processo qualquer, em que o ensino é particularmente estimulante. É então possível reformular cadeiras, reformular as unidades curriculares – como se diz hoje. É possível reformular os conteúdos e actualizá-los e isso é um trabalho que é muito interessante porque vamos recuperar à investigação aquilo que são as novidades que trouxemos ou que ganhamos com a investigação. Há aqui um vai e vem que se tem de fazer e que é muito importante”. (Entr1-H-20-H)

Ou quando:

“Estou a preparar uma disciplina nova ou estou a tentar um novo método pedagógico. Um novo método pedagógico não é só pedagogia, também tem de se dar ciência, mas depois de preparar a disciplina, começa a saber-se mais e a pensar-se que se podia fazer investigação sobre determinado assunto. É preciso que se diga que ter tido muitos alunos de mestrado, ter tido alunos de doutoramento sempre foi um grande incentivo para fazer investigação. Eles incentivam-nos ao ter que os orientar, a ajudar, estamos a colaborar. Incentivam-nos para fazer investigação.” (Entr4-M-20-C)

Os professores seniores que responderam de um modo mais abstracto e apesar de atribuírem igual importância às funções docente e de investigação, como se verificou no quadro anterior, acabam no seu discursos por fazer pender mais o peso para o lado da investigação:

“Ou a pessoa está na investigação e não está na docência, tudo bem. Não me parece que na universidade seja possível haver a outra versão, que é: os só docentes. O que pode haver é perfis diferentes.” (Entr5-H-20-C)

Ou:

“No fundo, a situação mais privilegiada é a de quem tem uma carreira de investigador e não tem de fazer um horário excessivo, como nós normalmente fazemos na universidade, mas tem a possibilidade de ensinar. Porque também é muito estéril a produção do conhecimento sem, de facto, a mobilização desse conhecimento, nos grupos. Nos grupos de pesquisa, sobretudo no âmbito da formação avançada que, obviamente, é onde um investigador se realiza mais hoje em dia. Mas nem é justo dizer isto, são coisas diferentes e também me sinto realizado a dar aulas aos alunos do primeiro ano, como dizia há pouco. Mas no plano da formação avançada, ensino e investigação, são muito difíceis de distinguir.” (Entr6-H-20-H)

Procurando aventar com os discursos possíveis perfis académicos, verificamos que, apesar das expectativas iniciais dos jovens estarem mais direccionadas para a função investigativa, estes acabam por ter um perfil mais próximo do «professor-gestor» do que propriamente um perfil de «investigador-professor» que tanto desejavam. E gestor, não no sentido de gerir conhecimentos, mas sim no sentido burocrata do termo, na organização de papéis administrativos nos departamentos onde estão inseridos. Note-se que a última reforma universitária trouxe para os académicos novas tarefas de gestão administrativa, as quais têm surtido maior impacto nos contextos profissionais dos professores juniores do que os contextos de trabalho dos

professores seniores, sendo a investigação a dimensão mais afectada. Apenas um dos professores juniores referiu ser aceitável o trabalho burocrático que tem, embora tenha a percepção da tendência para o aumento desse tipo de trabalho.

Quadro 14 – Impacto das tarefas de gestão na investigação em Portugal

Entr2-M-10-H	“Nós cada vez mais temos mais trabalho burocrático. Entre as reuniões, as aulas, a avaliação dos alunos e a preparação das aulas, isso faz parte. Mas depois entra Bolonha, as alterações de currículos, os relatórios de currículos, os guiões, os regulamentos..., somos nós que fazemos tudo! Eu, como coordenadora de curso, durante quase dois anos deixei de fazer investigação. Há um ano e meio que não vou à África por causa disso.”
Entr7-M-20-H	“O que nós temos é imensa carga horária docente, imenso trabalho burocrático, que implica cargos de gestão e outros. Cada vez mais somos convocados para a docência e para os cargos burocráticos de gestão que temos de assegurar. Quando é que se faz investigação? Quando há uma sabática?”
Entr3-H-10-C	“Acho que querem aumentar o trabalho burocrático que temos. Nós neste momento sentimos burocracia ligada ao ensino, temos que fazer o relatório da disciplina no final do ano, temos que preencher alguns questionários... Acho que querem aumentar esse tipo de burocracia. Isso seria negativo. Mas, enquanto docente e investigador, eu diria que o trabalho burocrático que tenho é aceitável.”

O aumento e o impacto das tarefas administrativas, para as quais no dizer de uma professora júnior, “nós não fomos sequer contratados”, encontram justificação em três factores indirectamente associados. São eles a introdução do modelo de Bolonha, as políticas de financiamento universitário e o bloqueio no acesso à carreira académica. No quadro em baixo podemos aferir essas percepções em discurso directo:

Quadro 15 – Factores que contribuem para o impacto das tarefas de gestão na investigação em Portugal

Modelo de Bolonha	<ul style="list-style-type: none"> • “Entre todos os relatórios e os documentos burocráticos que a faculdade nos pede – avaliação dos cursos, relatórios de sucessos e insucessos quantos alunos acabam, quanto não acabam, sucesso da disciplina, insucesso na disciplina – tudo isto, ao fim ao cabo, é quase de semana a semana... mais os alunos que têm dúvidas, têm problemas que têm de ser resolvidos. Isto tem vindo a aumentar desde que entrou Bolonha.” (Entr2-M-10-H) • “Então desde que há Bolonha somos asoberbados com trabalhos burocráticos, absolutamente inúteis na maior parte. Portanto, é terrível, quer dizer que o nosso calendário escolar começa logo no início de Setembro e ainda agora aqui estamos em exames e estaremos até ao final de Julho. Há tarefas de gestão burocrática que são feitas em Agosto... Portanto, durante todo o tempo, e estamos aqui a semana inteira a assegurar... quando é que se faz investigação nisto?” (Entr7-M-20-H) • “Esta tarefa [tutoria] é acrescentada ao nosso serviço. Não é paga! Digamos, é contabilizada como serviço docente, mas é extra. Não faz diminuir a carga horária de leccionação de outras cadeiras.” (Entr7-M-20-H)
Políticas de financiamento	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu sei que as universidades não têm dinheiro e não têm como contratar pessoas. Isso também é uma forma de solucionar o problema.” (Entr2-M-10-H); • “E, claro, isto tem a ver com Bolonha, porque houve a semestralização, houve todas as reformas curriculares, e isso aumentou, digamos, o número de cadeiras que é preciso assegurar, etc., mas também tem a ver com políticas de financiamento universitário.” (Entr7-M-20-H)
Bloqueio no acesso à carreira	<ul style="list-style-type: none"> • “Os mais velhos estão a sair, daqui a pouco tempo, não teremos sequer docentes suficientes para assegurar as cadeiras que é necessário assegurar. E, portanto, significa que os que ficam vão assegurando cada vez mais cadeiras. Cadeiras novas todos os anos. Eu, no próximo semestre, vou ter 3 cadeiras novas assim de repente. Uma insegurança total! Já cheguei a saber numa 6ª feira as cadeiras que tinha que começar a dar na 2ª feira. Ainda por cima, sou a mais nova e aqui funciona um bocadinho como uma hierarquia. Vamos ver quem fica com aquela cadeira e depois no final o que sobra fica para mim. Há uma grande instabilidade e uma grande carga docente. Com o trabalho que tenho até final de Julho, tenho o mês de Agosto – que supostamente é para descansar – para pôr três cadeiras de pé. O que implica muito estudo, implica muita investigação, porque a docência universitária implica muita investigação de base, sobretudo quando são cadeiras – e é o caso – de 2º e 3º ciclo.” (Entr7-M-20-H)

Para além de frustrar as expectativas profissionais deste grupo de professores e desestabilizar o equilíbrio entre as distintas funções adstritas aos académicos, este desajustamento provoca também contradições entre as condições para o exercício profissional e o sistema de avaliação dos académicos, uma vez que o trabalho académico é mais avaliado pela produção científica do que pela docência ou pelos cargos ou tarefas de gestão que desempenham, podendo mesmo essa contradição vir a contribuir para destruir a investigação:

“Está-me a roubar à investigação. Não pode roubar do ensino, das aulas, porque são aqueles horários¹⁴⁸. Que é o que é mais contabilizado na nossa avaliação. Agora estamos na fase de discutir o regulamento da avaliação, exactamente com esses parâmetros com que vamos ser avaliados, e na primeira proposta que nos chegou, exactamente o que mais contava era a investigação. Não sei a ordem mas 50 ou 60%, para 30% de ensino e as tarefas administrativas valiam na primeira proposta 5%.” (Entr2-M-10-H)

“Porque no fundo, até agora, e continuará a ser a nossa avaliação ou a avaliação da nossa qualidade, não é feita pelo trabalho docente em que nos empenhamos, mas pela investigação que gostaríamos imenso de fazer, mas que não podemos fazer porque somos convocados para a docência e para os cargos burocráticos de gestão. (...) A investigação está a ser completamente destruída, justamente pelas políticas relativas à universidade. Eu penso que isso pode ser generalizado a todas as áreas. É um aumento de exigências ao nível do trabalho docente e burocrático que nos impede de investigar seja que área for.” (Entr7-M-20-H)

Este incremento das tarefas de gestão no exercício da profissão académica decorre do discurso mundial hegemónico sobre a questão da eficiência e da prestação de contas. Quando se perguntou aos professores como avaliam e percebem o excesso de carga de trabalho burocrático, essa eficiência parece não estar a ser alcançada, estando mesmo a prejudicar as outras funções profissionais, sobretudo a função de investigação:

“Não houve ainda tempo de se ver impacto. Agora, a minha opinião é que tenho algumas dúvidas de que isso verdadeiramente interesse. (...) Ter os dados que no passado não se fazia, os dados concreto para saber de facto quantos alunos é que entram, quantos alunos saem, quantos desistem, quais são as médias, esse tipo de dados reais, eu concordo. Mas manter os docentes a fazer isso, não me parece que

¹⁴⁸ “Considera-se regime de tempo integral o que corresponde ao horário semanal de trabalho da generalidade dos trabalhadores em funções públicas, compreendendo um máximo de doze horas de aulas semanais e um mínimo de seis, sem prejuízo, contudo, do disposto no artigo 38.º” (Decreto-Lei 207/2009, Artº 34.º, ponto 5).

seja produtivo. (...) A quantidade de horas que consome ao grupo de docentes, que se sentam à volta da mesa para fazer horários, parece-me absurdo, mas continuamos a funcionar assim. E isto é como uma série de outras coisas. Passar um dia, como eu às vezes passo, a verificar horários, por exemplo, sou capaz de estar aqui uma tarde inteira reunida. Está-me a roubar à investigação.” (Entr2-M-10-H)

“É tempo mal gasto em burocracia, em cargos de gestão, para os quais nós não fomos sequer contratados. Isso são questões administrativas, técnicas, para as quais devia haver realmente equipas de funcionários. E não podemos fazer investigação mas ser-nos exigida de qualquer maneira. Isso é que é frustrante.” (Entr7-M-20-H)

Este factor de procura de maior eficiência e de prestação de contas condiciona a actividade académica e afecta o sentido de realização pessoal dos próprios académicos. Por um lado, pela excessiva documentação burocrática que exige que os professores produzam. Por outro lado, pela falta de tempo que os académicos têm para se dedicarem à investigação que também lhes é exigida. Com isto, a profissão académica vê-se em certa medida esvaziada de sentido, resultando daqui um descontentamento quase generalizado, principalmente entre o grupo de académicos mais jovem em relação às condições de trabalho que lhes são dadas para desenvolverem na plenitude a sua actividade profissional.

Entre os seniores não emergiu nas entrevistas nenhuma referência directa a estas tarefas de gestão burocrática nos seus quotidianos profissionais, apenas uma professora o referiu embora sem grande carga de pressão:

“Neste momento temos mais trabalho administrativo em ligação com o ensino do que tínhamos há 10 anos atrás. Mais material de apoio, perceber o que se está a passar com o aluno, dar mais aulas de dúvidas, fazemos mais relatórios para ver se a disciplina correu bem, correu mal, o que é que estava bem, o que é que estava mal. Portanto, há mais tarefas de gestão relacionadas com a coordenação dos cursos.” (Entr4-M-20-C)

Por esta excepção vir da percepção de uma professora, este dado pode vir a reforçar a dúvida lançada anteriormente, em saber se as tarefas administrativas recaem mais nas professoras do que nos professores.

Este reequacionar do peso de cada uma das funções e a introdução desta nova tarefa, no conjunto de funções a realização pelos profissionais académicos, traz dilemas para a gestão dos recursos humanos nas universidades, como nos é relatado por um dos interlocutores:

“Nós temos um dilema importante para resolver: há indivíduos que têm um perfil verdadeiramente forte enquanto docentes, menos fortes enquanto investigadores. E há pessoas que têm um perfil mais forte de investigação e como docentes tem um perfil até menos adequado. E a questão é a seguinte: valem os dois a mesma coisa ou uns devem ser mais valorizados do que outros? E portanto, a grande questão é que não é possível imaginar que toda a gente trabalhe o mesmo ou da uma maneira para cumprir a quota-parte de investigação e a quota-parte de docência que deve dar. Este é um problema que tem a ver com a particularidade dos indivíduos, que é extraordinariamente importante quando se faz a gestão de uma instituição.” (Entr1-H-20-H)

Sendo uma peculiaridade dos indivíduos face aos diferentes interesses profissionais, vocacionais e pessoais, tanto os professores juniores como os seniores são unânimes ao reconhecer que não deveria haver apenas um único perfil de académico, podendo os professores optar por diferentes tipos de carreira consoante os seus interesses e até mesmo segundo os interesses institucionais, sem contudo deixarem de exercer as três funções – docência, investigação e gestão.

Quadro 16 – Perfil de professor desejado em Portugal

Peso		
Seniores	Entr1-H-20-H	“Não é possível imaginar que todos produzem da mesma maneira, quer dizer, uns podem ser excelentes professores e não serem propriamente uns investigadores de linha da frente, mas isso não é necessariamente um problema. Portanto, é uma questão de equacionar os modelos que se pretende.”
	Entr5-H-20-C	“O que pode haver é perfis diferentes. Isto é, pessoas que tenham sobretudo um perfil de docência e que mantenham alguma investigação de qualidade, mas mais estrita. A gestão é uma coisa que ocupa imenso tempo mas que é preciso fazer. Eu acho que elas se podem integrar mas a componente de investigação é a única que não pode desaparecer do leme.”
Juniões	Entr2-M-10-H	“Mas podiam, de facto, dar aos docentes a possibilidade de optar pelo tipo de carreira que queriam. Portanto, os que queriam ser exclusivamente docentes e quase nada na investigação tinham um tipo de carreira com determinados patamares diferentes; os que quisessem fazer investigação teriam um número mais reduzido de aulas e participação na gestão – claro que dentro de determinados requisitos em termos de produção, quer dizer, não se ia dizer que quer fazer investigação e depois não publicar. Não sei, é uma possibilidade, não sei se isso é viável.”
	Entr3-H-10-C	“É evidente que há sempre excepções e há pessoas que têm uma capacidade pedagógica enorme, podem nunca fazer investigação e vão ser excelentes professores. E, ao contrário, pode haver excelentes cientistas que vão ser maus professores. Agora, em termos da população média, eu acho que se nós queremos ensinar o método científico às pessoas, acho que as pessoas têm de praticar esse método científico.”

14.1.2.2. Sistema de avaliação do desempenho docente

A profissão académica distingue-se pela elevada formação académica dos seus profissionais, os sempre tiveram de prestar sucessivas provas para poderem progredir na carreira profissional. Essas provas foram até à publicação do actual Estatuto da Carreira Docente Universitária – Decreto-Lei n.º 2005/2009 – essencialmente a obtenção dos distintos os graus académicos.

Assim, de acordo com o anterior modelo de progressão na carreira, para um professor assistente, a obtenção do grau de doutor permitia chegar a automaticamente a professor auxiliar. A passagem a professor associado fazia-se mediante concurso documental com apresentação de um relatório de disciplina, havendo depois um acto solene para proceder às provas de agregação, as quais permitiam aceder à posição de catedrático, cujo «curriculum vitae» era o elemento chave a ser apreciado.

Na sequência da publicação do actual Estatuto da Carreira Docente, os mecanismos de transição automática entre categorias foi abolido, entregando-se às instituições de ensino superior a autonomia para desenvolverem um regulamento próprio de avaliação do desempenho de todos os docentes. Essa avaliação é periódica e obrigatória a todos¹⁴⁹. Neste contexto, o acesso e progressão na carreira faz-se, actualmente, mediante concurso onde a avaliação do desempenho é aferida através de técnicas bibliométricas, decisivas para o acesso, manutenção ou progressão profissional.

Deste modo, o acesso à carreira faz-se agora através da categoria de professor auxiliar, por um período experimental de 5 anos, após o qual esta categoria profissional só será mantida por tempo indeterminado em função da avaliação positiva do desempenho, desenvolvida de acordo com os parâmetros e regulamentos vigentes na universidade de acolhimento profissional. Em relação aos professores catedráticos e associados, estes são contratados por tempo indeterminado, no entanto, também passam por um período experimental de 1 ano. Após esse período experimental de 1 ano e em função de avaliação da actividade realizada, o contrato passa a contrato por tempo indeterminado em regime de «tenure». Caso a avaliação não seja positiva, dá-se a cessação do contrato e o docente regressa à situação jurídico-funcional de que era titular antes do período experimental, quando constituída e consolidada por tempo indeterminado. É neste contexto que se enquadra o sistema de avaliação do desempenho docente, o qual é regulamentado, como se referiu, por cada instituição universitária. Este regulamento tem por objecto a avaliação do desempenho das funções gerais que estatutariamente são atribuídas aos docentes: a docência, a investigação científica, as tarefas administrativas e de gestão académica e a extensão universitária.

Os professores entrevistados denotam um grande sentido crítico em relação ao modo como este modelo de avaliação do desempenho docente está estruturado, ao

¹⁴⁹ Por exemplo, no caso da Universidade de Coimbra, segundo o Regulamento n.º 398/2010, que regula a avaliação de desempenho dos docentes desta Universidade, cada académico é avaliado a cada três anos.

considerar que este é utilizado na sua versão mais negativa por, por um lado, empobrecer a qualidade da avaliação e, por outro, poder vir a ser prejudicial à qualidade da própria investigação que se produz. Como refere um professor:

“O sistema que está a ser montado nesta e noutras universidades (...), é um sistema que encoraja a mediocridade, privilegia a quantidade em detrimento da qualidade, e que não é verdadeiramente uma avaliação. Alguém, porque publicou um livro, tem 4 pontos, o livro pode ser uma referência absoluta na área ou pode ser gasto inútil de papel e tem os mesmos 4 pontos.” (Entr6-H-20-H)

Na mesma linha um outro professor refere que se corre um grande risco com o actual modelo de avaliação. Esse grande risco é:

“entre uma quantificação total daquilo que se produz cientificamente e esquecer que muitas vezes a qualidade pode estar em poucos textos, mas podem ser esses os melhores. Nós vivemos neste momento uma espécie de sede de quantificação e senão se inverter um pouco esta lógica, pode-se tornar prejudicial a partir de certo momento.” (Entr1-H-20-H)

Intui-se pelo discurso dos professores seniores que o novo sistema de avaliação que se pretendia mais livre e mais justo acaba por não ter rosto, desresponsabilizando de certa forma até o papel dos avaliadores, já que este se limitam a «avaliar» a partir de uma listagem pré-definida de itens que se avaliam em função de uma escala de pontos, empobrecendo a própria avaliação:

“Havia certos poderes estabelecidos que se foram esbatendo, supostamente. O esbatimento desses poderes era para o sistema ser mais justo e mais livre, não isto que se está a verificar agora. Porque temos o mesmo autoritarismo, só que agora verifica-se a um nível mais global e, portanto, até sem cara. Sabemos que as pessoas são avaliadas mas nunca ninguém dá a cara por nenhuma avaliação. Vêm os avaliadores e dizem: ‘você são muito bons mas tem poucos alunos de doutoramento. Você estão a trabalhar bem mas tem poucas publicações’. O problema deles é se o que estamos a fazer está de acordo com o sistema de avaliação através de indicadores quantitativos que faz com que as pessoas, os próprios avaliadores, lavem as mãos. Eles não dizem: ‘isto é bom ou isto é mau, isto é interessante, isto é desinteressante. Este aspecto aqui está pobre’. Não! E eu acho isto é mau!” (Entr4-M-20-C)

As críticas mais comuns entre os professores entrevistados são aquelas que decorrem do seguinte:

- o sistema de avaliação do desempenho docente não é um sistema de avaliação equilibrado, porque valoriza mais a componente da produção científica do que a componente do ensino;

- no sistema de avaliação do desempenho docente a avaliação não é realizada em função da relevância e qualidade científica, mas através da contagem de publicações conseguidas;
- o sistema de avaliação do desempenho docente é um modelo que não se adequa a todas as áreas científicas, sobretudo às ciências sociais e humanas;
- o sistema de avaliação do desempenho docente é um modelo que desvaloriza a língua portuguesa como língua científica, privilegiando publicações em língua inglesa.

A avaliação do desempenho docente contempla todas as dimensões de trabalho consagradas na lei¹⁵⁰, sendo atribuída a cada uma das funções profissionais uma determinada ponderação. Mas, segundo os testemunhos dos professores, não é isso que se sente na prática já que, como nos relata a professora em baixo, a investigação é a função mais privilegiada no momento da avaliação. Este desequilíbrio é ainda mais sentido quando os docentes, sobretudo os que estão há menos tempo na carreira, têm cargas lectiva muito pesada as quais acabam por se reflectir no tempo que dispõem para se dedicarem investigação:

“A investigação é o que realmente sempre contou mais para a avaliação do docente universitário, porque a parte da docência nunca foi avaliada, nunca tivemos ninguém a ver as nossas aulas, nem a ver se as dávamos bem ou se os nossos programas eram coerentes, interessantes ou pertinentes. É sempre a contabilização dos artigos publicados, onde são publicados, etc. E essa é a parte que nos é ‘impedida’ de fazer. Mas temos que fazer, senão não acreditamos.”
(Entr7-M-20-H)

A contagem de trabalhos em função do formato de divulgação efectuados é também objecto de crítica acérrima encontrada, pois ao desvirtuar aquilo que é a verdadeira avaliação, como referimos anteriormente, os trabalhos não são avaliadas pela qualidade da investigação produzida:

¹⁵⁰ Na Universidade Nova de Lisboa e segundo o Regulamento da Avaliação do Desempenho e Alteração do Posicionamento Remuneratório (Regulamento n.º 684/2010), a avaliação tem a seguinte atribuição:

- a) Docência — entre 20 % e 70 %;
- b) Investigação científica, desenvolvimento e inovação — entre 20 % e 70 %;
- c) Tarefas administrativas e de gestão académica — entre 10 % e 40 %;
- d) Actividades de extensão universitária, divulgação científica e prestação de serviços à comunidade — entre 5 % e 40 %.

Na Universidade de Lisboa e segundo o Regulamento da Avaliação do Desempenho dos Docente (Regulamento n.º 8648/2011) a avaliação tem a seguinte ponderação:

- a) Investigação — entre 30 % e 70 %;
- b) Ensino — entre 30 % e 70 %;
- c) Serviço à Universidade — até 30 %;
- d) Extensão universitária — até 30 %.

“Avalie-se qualitativamente. Avalie-se, obviamente, pelo significado e relevância que os trabalhos que publicam podem ter na comunidade científica. Pela qualidade intrínseca desses trabalhos, avaliada por um júri de especialistas. Só que esse sistema é um sistema que seria incrivelmente caro. Mas avalie-se, sei lá, pelo número de projectos que consigo ver financiados ou outro tipo de indicador. Assim, muito bem. Agora pela quantidade de artigos que se publica!?” (Entr6-H-20-H)

De entre estas críticas apresentadas, que são transversais praticamente a todos os professores entrevistados, há uma crítica muito particular que é feita apenas pelos professores das áreas das ciências sociais e humanas e que tem a ver com a importação cega do modelo de avaliação das ciências exactas para as ciências sociais e humanas, causando desigualdades profissionais e efeitos perversos.

As desigualdades profissionais que este modelo de avaliação produz decorrem da própria natureza do objecto de estudo e do tipo de dados de análise que daí resultam e que constituem a matéria-prima do trabalho dos cientistas sociais e humanos. Tal característica é a base da constituição de uma cultura específica de produção e divulgação de conhecimento científico, muito distinta da cultura das ciências exactas. Estas desigualdades podem ser melhor descritas por quem teve uma formação inicial numa ciência exacta, mas que está integrada profissionalmente numa faculdade de ciências sociais:

“Tenho a percepção que existe uma grande desigualdade de condições dentro de uma academia. Apesar de vir de uma área das ciências exactas, que é a Biologia, estou, de facto, integrada numa faculdade de ciências sociais. Rapidamente me apercebi que, ainda no sistema antigo, os padrões de avaliação de comparação são diferentes. Estamos numa área em que era privilegiada a publicação de investigações em forma de livro. E, de repente, temos a FCT e o Ministério da Ciência a exigir aos investigadores que publiquem em revistas indexadas, que não era a cultura daqui. De repente, estão a exigir a uma série de investigadores, que foram formados e que cresceram cientificamente em termos de investigação numa outra cultura, digamos assim, novos critérios sem lhes darem tempo de se adaptarem. E isso parece-me injusto. Sente-se de facto que estamos a concorrer, em dois patamares diferentes, porque por mais que eles publiquem em revistas indexadas, nunca vão conseguir ter factores impacto e quantidade de publicação ao nível de uma física, matemática ou química, em que basta fazer uma coisa nova na experiência que sai um novo artigo. Portanto, as velocidades de publicações são diferentes em diferentes áreas. Um antropólogo que esteja a estudar uma população, precisa de um ano no campo e desse ano vai resultar uma publicação; nesse mesmo ano, um químico, se calhar, faz 10 experiências e consegue, com uma equipa de

investigação à sua volta, que saiam 10 ou 15 artigos. E, portanto, não é uma competição igual.” (Entr2-M-10-H)

Para além destas desigualdades, a aplicação deste modelo de avaliação produz ainda dois tipos de perversidade no sistema. Por um lado, é mais valorizado o formato de divulgação de trabalho científico em artigo em detrimento do formato em livro que é aquele que faz mais sentido dadas as características das ciências sociais e humanas.

“Um caso muito palpável dos efeitos perversos que resulta dessa importação cega de critérios está presente nisto: publicar um livro é irrelevante mas publicar um artigo numa revista já é muito relevante. É absurdo e nas nossas áreas não faz sentido.” (Entr6-H-20-H)

Onde o que faz sentido é divulgar os resultados em livro pela abrangência que um livro tem:

“Porque não são resultados de processo de experimentação parcelares que saem num artigo e depois o resto vem num outro artigo, como acontece nas ciências duras. Um livro é que tem a argumentação toda e que tem o resultado de uma investigação. Mas isso não é adequadamente avaliado porque, digamos, as grelhas de investigação são moldadas a partir desse tipo de processo científico e o nosso não.” (Entr7-M-20-H)

Por outro lado, outra perversidade que pode ser aferida é que, para poder responder aos objectivos do regulamento de modo a obter avaliação positiva, o académico acaba por, em vez de se dedicar a uma nova componente dentro do seu campo temático de reflexão, reciclar o trabalho já efectuado, reinventando-o, esticando-o e adaptando-o às chamadas para publicação de artigos nas distintas revistas indexadas para assim poderem ir acreditando, não por opção pessoal, mas como estratégia profissional:

“E aí é que nós começamos então a tentar fazer o que nós chamamos: ‘vou vender ali o meu peixito’, como se diz na gíria. Vamos tentar reciclar o trabalho já feito, acrescentar aqui um bocadinho e não fazer investigação nova, como gostaríamos. Temos, por um lado, o imperativo pelo qual somos avaliados e, por outro lado, a impossibilidade de investir na investigação tal como gostaríamos.” (Entr7-M-20-H)

A desadequação do modelo de avaliação do desempenho docente afecta de tal modo a dinâmica de trabalho dos professores destas áreas, que os directores dos centros de investigação nas reuniões que têm tido com a Fundação para a Ciência de

Tecnologia, manifestam essa desadequação considerando que as ciências sociais e humanas têm uma vida própria que deve ser respeitada. O sistema de avaliação não foi alterado mas, segundo um professor que também é director de um centro de investigação, já se sente por parte da FCT alguma sensibilidade ao tema:

“Na última reunião que tive com a FCT voltei a alertar a comissão científica da FCT para as ciências sociais e humanas. Neste momento começa a haver uma certa sensibilidade dos dirigentes da FCT no sentido de repensar esta questão. Nós publicamos muito em livro. Um livro para nós tem a ver muitas vezes já com um momento importante da carreira, noutras áreas científicas não faz grande sentido um livro, só faz sentido o artigo. Portanto, não podemos pôr tudo no mesmo plano. Isso é uma espécie de luta que tem de se manter. As ciências sociais têm vida própria, que não podem ser colocadas no mesmo ponto de outras.” (Entr1-H-20-H)

É também sentido, por alguns professores que o actual modelo de avaliação do desempenho desvaloriza a língua portuguesa como língua científica ao valorizar as publicações efectuadas em língua inglesa e em revistas internacionais. Esta posição é percebida, sobretudo, nos professores das áreas das Humanidades, não por considerarem que não se deva publicar em inglês, mas sim porque ao ter uma concepção sub-valorizada da língua portuguesa a avaliação está a criar uma lógica na qual a investigação que não seja divulgada em inglês não tem qualidade:

“Como sou especialista em estudos alemães publicar numa língua estrangeira sempre foi evidente. Esse problema para mim é natural, não será tão natural para pessoas noutra área. Dá-se de barato que a publicação internacional é alguma coisa publicada lá fora. É pelo facto de eu ter publicado em português, numa revista portuguesa que eu não estou a ter qualidade? É absurdo! Nalgumas áreas, por natureza, as publicações relevantes internacionalmente ou mais relevantes são publicações portuguesas, desde logo, a área de estudos portugueses, como é evidente. E, portanto, estar a varrer tudo pela mesma vassoura para publicação em revista, é absurdo.” (Entr6-H-20-H)

Um outro professor, na mesma linha de raciocínio chama a atenção para o facto de as hegemonias serem mutáveis. E relembra que, em tempos, a hegemonia da língua científica nas ciências sociais em Portugal era o francês:

“É evidente que há públicos aos quais só chegamos na língua inglesa. Estou totalmente de acordo. Não tenho nada a obstar a isso. Tenho a obstar a uma espécie de hegemonia absolutamente indiscutível. Agora estamos numa situação de hegemonia da língua inglesa. Não se esqueça que, por exemplo, nas ciências sociais houve um período em que a corrente de língua francesa era muito forte. Eu fui formando numa escola onde praticamente tudo era em língua francesa. Até

alguns clássicos de língua inglesa acabei por ler em francês. Hoje estamos numa visão muito diferente, em que as ciências sociais de língua francesa estão numa posição francamente enfraquecida.” (Entr1-H-20-H)

Diz-nos ainda este professor que, para além de nada ser definitivo na dominação da língua, a internacionalização também não significa ter de escrever em inglês:

“Significa ter públicos alargados. E hoje um público alargado de língua portuguesa pode ser um mercado interessantíssimo de estimulação de investigação.” (Entr1-H-20-H)

Com uma percepção oposta temos o caso de um professor jovem da área das ciências para quem o inglês é a língua através da qual o conhecimento produzido chega a um maior número de pessoas. Motivo pelo qual defende que, inclusivamente, as teses de doutoramento deveriam ser escritas nesta língua:

“Eu sou da área das ciências. A ciência é uma actividade global. Antes de se falar em globalização, a ciência já era global, portanto a ciência é universal. Eu faço ciência para que o conhecimento que eu gerei possa estar disponível para a maior parte da comunidade, sendo a comunidade, a comunidade global. E, portanto, faz todo o sentido ser escrito numa língua que seja compreendida por um maior número de pessoas. Eu fiz a escrita da minha tese de doutoramento em inglês e defendo isso. E acho que ao obrigar as pessoas a escrever em português não se está necessariamente a defender a língua. Obrigar as pessoas a escrever em português quando o nosso público-alvo é a comunidade global, não concordo. Concordo com a escrita em inglês.” (Entr3-H-10-C)

Para além desta aparente dicotomia entre publicar ou não em inglês intui-se pelas entrevistas que escrever em inglês não é o problema. O problema está na pressão, enquadrada na cultura do «publish or perish», que agora os professores sentem para que divulguem os seus trabalhos de pesquisa nesta língua como sinónimo de qualidade e de internacionalização para obterem acreditação positiva nas avaliações a que são sujeitos. Não se deve esquecer que a cultura «publish or perish» contém muitos perigos. Um desses perigos pode ser a subalternização à língua inglesa que, no debate com autóctones, coloca os professores portugueses como estranhos:

“Do ponto de vista sociológico, o facto de se pensar na nossa língua tem a ver com quadros de interpretação e de relação de fenómenos que vão variáveis também. E, portanto, a questão da língua tem importância também para interpretar, para compreender, para melhor actuar. E, desse ponto de vista, pode haver um risco de, com esta

tentativa de pôr tudo em inglês, ficarmos numa posição subalterna que é a de estarmos permanentemente a discutir com outros que são autóctones da língua, como estranhos. E a nossa capacidade até de entrar nestes circuitos é limitada.” (Entr1-H-20-H)

No geral, o sistema de avaliação do desempenho traduz-se num conjunto de pressões, sobretudo sobre as novas gerações ainda em fases iniciais ou intermédias da carreira, que em geral não são benéficas para a profissão académica. Essas pressões expressam-se hoje através da cultura do «publish or perish». Para os professores Catedráticos, pela posição que ocupam, essa pressão não os atinge, movendo-os mais como «pressão» o interesse e gosto pessoal em continuar a fazer investigação e a divulgá-la, retirando do reconhecimento dos pares a sua maior satisfação profissional e pessoal. No entanto, como reconhece o professor catedrático entrevistado, esta pressão sobre os jovens é real e perversa nos efeitos que provoca:

“Estou numa posição da carreira em que estou para além do bem e do mal, como se diria na terminologia nietzschiana. Eventualmente tenho de me submeter, como toda a gente, ao processo de avaliação que agora ainda aí. Mas que não me preocupa rigorosamente nada. Eu percebo que um colega mais novo tenha a necessidade de pensar: ‘Bom, se agora vou publicar ali vou ter mais um ponto do que se publicar acolá’. Para mim, é um efeito perverso do sistema de avaliação tal como está a ser concebido. São coisas em que nunca pensei, também tem um pouco a ver com a minha geração. Grande pressão, não sinto. Mas não sinto devido à minha posição muito específica. Digamos que estou naquela posição em que, enfim, há muitos projectos que vou fazer ainda, que tenciono fazer se tiver vida e saúde, ainda há muitos livros e muitos textos que vou fazer certamente, mas não sinto essa pressão no sentido de pensar que daí depende a minha satisfação pessoal.” (Entr6-H-20-H)

Como se referiu a cultura do «publish or perish» pressiona mais a actuação profissional dos jovens professores em fases iniciais ou intermédias da carreira do que os professores já estabilizados profissionalmente. No caso específico dos três professores juniores entrevistados, essa pressão é percebida e sentida sobre os seus trabalhos. No entanto, já a interiorizaram como fazendo parte das «regras do jogo», aceitando-a. Por outro lado, uma das professoras junior entrevistada admite que essa aceitação não é generalizada a todos os colegas dando conta de algumas resistências:

“Com os colegas com que eu trabalho mais directamente, sinto algum nervosismo mas não tanto. Mas, estando ligada a um centro de investigação, onde eles também estão, de uma forma geral sente-se algum nervosismo. Sente-se nas reuniões do centro a preocupação da direcção em haver mais publicações em revistas indexadas, porque a

FCT assim os avalia. E sente-se algum entrave, renitência da maior parte dos investigadores e da maior parte pos-docs, em quererem mudar esse chip. E, portanto, estamos numa fase que eu acho que é muito crítica e que a grande maioria ainda não se consciencializou que tem de mudar ou não sabe como fazê-lo, de facto. Pessoalmente, não me sinto muito ameaçada pelas novas normas. Porque eu já fui educada, já iniciei a minha formação com a cultura das revistas indexadas. Foi para o que eu fui preparada nos 4 anos e meio em que estive a trabalhar no instituto de investigação.” (Entr2-M-10-H)

Quadro 17 – Impacto do actual sistema de avaliação em Portugal

-	Não publicar prejudica o financiamento de projectos e a progressão na carreira	“Um ano não, mas se ficar dois ou três anos sem publicar nada, é complicado. Porque na avaliação dos projectos para financiamento isso é tido em conta. Aqui, dentro da faculdade, também. Porque se estou a pensar em candidatar-me para professor associado quando abrir uma vaga e se não tiver publicado nada nos últimos dois/três anos, duvido que consiga a vaga. É absolutamente necessário que um professor consiga gerir as coisas de modo a conseguir publicações.” (Entr3-H-10-C)
	Prejudica o aprofundamento de áreas	“Muito por necessidade de orientar estágios, tanto na licenciatura como de mestrado, comecei a desenvolver um trabalho muito interessante que era o tratamento estatístico de dados de radar meteorológico para medir a precipitação. Para fazer aquilo nesta perspectiva de contagem de «paper's» e de alunos tive que perder tempo: tive de ir estudar e perceber como é que funciona o radar, tive que perceber e estudar coisas sobre tipos de precipitação, tinha que ir buscar os dados, fazer o tratamento estatístico e experimentar vários métodos. Se eu pegasse no que fiz no doutoramento e andasse a publicar sobre aquilo, hoje tinha muitos mais «paper's», mas realmente sabia menos. Eu tinha uma visão muito mais estreita da estatística, não só porque a estatística é uma coisa muito vasta, como também bastante interdisciplinar. Mas esse é que é o interesse da matemática. O interesse da matemática é esse: a abstracção. E tem de haver uma cultura em que o que interessa é chegar a resultados positivos. Não é contar alunos, contar «paper's», não é contar nada, é resultados! E se isso serviu para melhorar determinados serviços ou tornou a empresa mais produtiva. Eu considero que esta coisa de contar «paper's» prejudica esse aspecto de trazer o conhecimento das universidades para as empresas.” (Entr4-M-20-C)
	Desmobiliza a criatividade para outras formas de divulgação de resultados não contemplados no modelo de avaliação	“São muito desvalorizadas as outras componentes. Isto é assim, um artigo e uma tese que foram publicados e que tiveram um ou dois artigos publicados e que a seguir tem componentes de divulgação – estou a brincar, mas que pode ser uma série no «iTunes» –, a diferença entre ter ou não ter é zero. Esta componente é também uma componente muito importante. Não pode é ser balofa, não pode ser desprovida de conteúdo, mas que na minha opinião tinha de ser de avaliação.” (Entr5-H-20-C)
	Perda de liberdade Académica	“São pressões que vão levar, de facto, a que as pessoas orientem as suas prioridades não do ponto de vista dos seus interesses pessoais, não do ponto de vista daquilo que entendem como mais relevante, nem sequer, se calhar, do ponto de vista daquilo que possa ser mais relevante para a instituição, mas sim do ponto de vista da lógica de um determinado sistema burocrático. E isso é péssimo. Isso é a liquidação da universidade. É um dos aspectos da liquidação da universidade, que tem várias frentes.” (Entr6-H-20-H)
	Liquidação daquilo que entendemos por universidade	
	Obriga a custo financeiros individuais	“Se por acaso não estamos filiados a um centro de investigação ou se não temos um projecto financiado (e cada vez mais os financiamentos são mais pequenos), como é que nós, por exemplo, nos deslocamos ao estrangeiro para fazer investigação? Eu, que sou de estudos germanísticos, já não vou à Alemanha há anos. Por acaso, estive este ano na Áustria ao abrigo do Programa Erasmus, mas mesmo o programa não me pagou nem metade das despesas que eu tive para dar aulas na Universidade de Viena durante uma semana.” (Entr7-M-20-H)
+/-	Nas estratégias de publicação	“Vamos entrar numa fase financeira, provavelmente, muito má. Estamos já a pensar que, se calhar, vamos ter de fazer artigos de revisão, que são artigos com revisões da literatura e que são também importantes. Portanto, trata-se de conseguir ir pondo uns artigos, para não haver um hiato completo. E também gerir as publicações, atrasar algumas, estamos a pensar em fazer este tipo de estratégias para não haver um hiato. E estamos a pensar também na diversificação das fontes de financiamento.” (Entr3-H-10-C)

Relativamente aos impactos que tais pressões provocam na profissão académica estes sentem-se a vários níveis:

- não publicar prejudica o financiamento de projectos e a progressão na carreira;
- prejudica o aprofundamento de temas,
- desmobiliza a criatividade para outras formas de divulgação de resultados não contemplados no modelo de avaliação;
- contribui para a perda de liberdade académica;
- pode vir a liquidar aquilo que entendemos por universidade;
- obriga a custos financeiros individuais;
- obriga à elaboração de estratégias de publicação.

A excepção das estratégias de publicação, que não são valoradas como impacto positivo ou negativo, todos ou outros impactos são sentidos pelos professores como negativos na profissão.

14.2. Desenvolvimento da profissão académica em Espanha

14.2.1. Condições e mecanismos de acesso e progressão na carreira académica

Através dos percursos profissionais dos académicos entrevistados em Espanha, procura-se agora conhecer os mecanismos e condições de acesso e progressão na carreira académica neste país, nos últimos 40 anos. A amplitude das entrevistas realizadas reflecte percursos profissionais iniciados em 1971 até percursos cuja entrada na carreira datam de 2004.

Durante as últimas quatro décadas, o sistema universitário espanhol foi objecto de quatro reformas universitárias – a LGE em 1970, a LRU em 1983, a LOU em 2001 e a LOMLOU em 2007 –, que foram introduzindo alterações no modelo de acesso à carreira académica. Os contrastes entre cada geração não são tão acentuando, uma vez que o período temporal que dista entre a LGE e a LRU é de 13 anos, entre a LRU e a LOU é de 18 anos e entre a LOU e a LOMLOU é de 6 anos, podendo-se dizer que, de certa forma, as medidas políticas foram sendo ajustadas e adaptadas às necessidades e circunstâncias sociais, económicas e políticas da época a que se reportam. No entanto, comparando a década de 1970 com a primeira metade da década de 2000, são cenários

completamente distintos, como podemos verificar pelos testemunhos em baixo apresentados. O interlocutor que iniciou a sua carreira em 1971 fê-lo mal acabou a sua formação inicial:

“Sou professor desde que terminei o curso, em 1971. Tenho 36 anos como professor. Comecei como professor associado – os nomes têm variado com o tempo –, podemos dizer que era uma figura de contratado não fixo. Era a situação de um professor contratado. E 10 anos mais tarde passei a funcionário e depois a catedrático funcionário, no ano de 1985, que era um cargo superior e além disso como funcionário, portanto com uma estabilidade total.” (Entr15-H-20-C)

Apesar de ter acedido à carreira num período abrangido pela LGE, de 1970, e de ter passado pelos diversos escalões profissionais definidos na altura, a passagem para professor catedrático deu-se dentro do enquadramento legal estabelecido pela LRU, de 1983, a partir da qual as provas públicas para a obtenção do título de Catedrático deixam de ser prestadas em Madrid, para passarem a ser geridas nas e pelas universidades:

“Eu segui os escalões que havia. É muito difícil entender quais são os referentes actuais. Fui professor encarregado de curso, fui professor associado, fui professor adjunto interino, a seguir fui agregado permanente. São escalões que desapareceram. Segui o que então era normal na progressão da carreira.” (Entr15-H-20-C)

Esta linearidade no acesso e na progressão da carreira académica coincide com dois aspectos conjunturais em mudança na sociedade espanhola na década de 1970. Por um lado, a transição da sociedade espanhola para um sistema político democrático e, por outro lado, o crescimento estudantil na universidade, que requeria mais professores. Estes dois factores contribuíram para que as expectativas dos professores em relação à progressão na carreira fossem positivas. Como nos explica um professor desse tempo:

“Do ponto de vista académico, começa a jubilação dos professores franquistas. Aqui, nos anos 1970, jubilaram-se uns 50 professores da velha escola e entrámos quase uma centena de professores jovens, com muita inquietude académica e muito sentido político. E, portanto, há uma transição em que muitos de nós seguimos mais ou menos a mesma pauta. Entre os 25 ou 30 anos passamos a professor profissional e nos anos 80 a professores funcionários permanentes a nível catedrático. E, portanto, segui uma promoção que naquele momento seguiram muitos professores desta escola e que neste momento estamos na mesma situação, com 60 anos, como catedráticos.” (Entr15-H-20-C)

Este testemunho é também partilhado por um dos informantes entrevistados, quando este se refere ao modo como se acedia à carreira académica na década de 1980:

“Neste período muita gente conseguiu o lugar de Titular muito facilmente. O de Catedrático nem tanto, porque há sempre uma proporcionalidade de 50 Titulares para 1 Catedrático. Mas os jovens que acabavam a sua tese doutoral sabiam que dentro de 2 ou 3 anos saía um lugar e isso dava muita tranquilidade às pessoas.” (Entr.Informante2)

Pelas circunstâncias sociais (diminuição da população estudantil), económicas (crise económica) e políticas (novo managerialismo político), este cenário já não se verifica. No entanto, muitos dos professores que acederam à carreira neste período – década de 1980 – são criticados por um dos académicos entrevistados ao referir que estes estão muito acomodados ao sistema:

“A universidade deveria ser mais restritiva, mais selectiva, provavelmente passando pelos próprios professores universitários que começaram a trabalhar numa universidade em meados dos anos 80 com uma massificação de estudantes e falta de professores e que estão muito acomodados na universidade.” (Entr8-H-20-H)

Tomando por contraste o percurso de uma professora que ingressou na carreira em 2004 e que o fez após um percurso de formação académica mais longo, mais especificamente com mestrado, com recurso a bolsa de Formação de Pessoal Investigador (FPI) e após uma experiência profissional externa à universidade – dando aulas numa universidade privada –, a existência de percursos profissionais lineares, tão característicos nas décadas de 1970 e 1980, são e improváveis e impensáveis nos tempos actuais:

“Estudei Filologia inglesa. No momento em que terminei, pedi uma bolsa para ir durante um ano aos Estados Unidos. Ao mesmo tempo que fazia o mestrado nos EUA, o Departamento de Filologia desta universidade permitiu-me fazer os cursos de doutoramento à distância e no verão tinha as entrevistas com os professores daqui e eles davam-me o material para ler e guiavam-me para fazer o trabalho para fazer um «paper» final para todos as disciplinas. Quando terminei, o Departamento daqui de Filologia Inglesa tinha um projecto de investigação, viram que eu tinha muito bom trabalho e que podia ter a possibilidade de obter uma bolsa de 4 anos de investigação que se chama FPI e é dada pelo Ministério ou pelo Governo Regional. Portanto, eu tive uma. Foi terminar o mestrado e voltar com a Bolsa. Essa bolsa dava muitas possibilidades: estares em instituições de investigação na Europa ou fora. Eu estive 3 meses fora, em Washington D.C., porque me interessava para o tema da minha tese. Depois é um departamento que em linguística e em linguística

aplicada é um dos melhores do mundo! Portanto, tive uma boa oportunidade para fazer contactos e conhecer pessoas e para me formar melhor. Isso era uma das vantagens que te davam estes 4 anos de bolsa além da possibilidade de ir a muitos congressos com pequenas bolsas de viagem. Permitia-se fazer o que aqui se chama carreira universitária ou docente. No último ano de bolsa ou nos 2 últimos anos da bolsa era opcional dar ou não aulas. Há muitos que não querem mas depois o problema é que quando se apresentam a uma vaga não têm pontos em docência e é importante tê-los. Então eu acedi a isso e nos dois últimos anos dei aulas. Quando terminei a bolsa estive um período muito curto sem trabalho. Depois estive também a dar aulas no centro de idiomas de uma universidade privada. Era um contrato de titular da universidade. Eu pensava que continuaria a trabalhar nessa universidade mas apareceu uma vaga aqui. Decidi apresentar-me sem ter ideia se tinha possibilidades e ganhei. Então, interessava-me mais do que a universidade privada, apesar de que me pagavam muitíssimo menos, e eu decidi ficar aqui. Fui fazendo os meus cursos e acabei a minha tese em 2006.” (Entr9-M-10-H)

Relacionando o percurso de formação académica dos professores entrevistados em Espanha com a instituição onde estes exercem a sua actividade profissional, constata-se, observando o quadro 18, que todos os académicos entrevistados trabalham na instituição onde concluíram a graduação e formação pós-graduada. Este facto não é de estranhar já que em termos legais a contratação das categorias profissionais mais baixas, os Ajudantes, se faz dentro:

“de cada departamento através de concursos internos em cada universidade, entre os licenciados que tenham iniciado um programa doutoral.” (Entr.Informante2)

Como bolseiros, a contratação pode fazer-se de duas formas:

“os bolseiros são contratados por concurso do Ministérios da Educação e/ou pela própria universidade e passam a fazer parte de grupos e projectos de investigação.” (Entr.Informante2)

Posto isto, é muito «natural», que a progressão na carreira se faça dentro da instituição de acolhimento e de formação inicial onde já se estabeleceram, reciprocamente, redes de sociabilidade pessoal, profissional e institucional.

Quadro 18 – Percurso de formação académica dos entrevistados em Espanha

Entrevistado	Licenciatura		Mestrado			Doutoramento	
	Instituição onde trabalha	Outra fora de Espanha	Instituição onde trabalha	Outra em Espanha	Outra fora de Espanha	Instituição onde trabalha	Outra em Espanha
Entr8-H-20-H	1989					1994	
Entr9-M-10-H	1995				1999 ¹⁵¹	2006	
Entr10-M-10-C	1987					*** ¹⁵²	
Entr11-H-10-C	1996					2005	
Entr12-H-10-H	1991					1999	
Entr13-M-20-H							
Entr14-M-20-C	1984 ¹⁵³	2002 ¹⁵⁴	1993 ¹⁵⁵	2007 ¹⁵⁶			2006
Entr15-H-20-C	1971					1975	

Retomando a formação académica dos professores entrevistados, entre aqueles que realizaram formação pós-graduada, apenas um dos académicos referiu ter realizado o doutoramento noutra universidade espanhola. Em relação à formação intermédia, isto é, ao nível do mestrado, verifica-se que este grau académico não tinha uma grande representatividade na formação dos professores, já que apenas dois dos entrevistados referiram possuir este título. Num dos casos, o grau de mestre foi obtido numa instituição estrangeira (EUA) pela professora que, no caso deste estudo, mais recentemente entrou na carreira académica. O outro caso é um pouco mais complexo já que se trata de alguém que no decurso da sua vida profissional assiste a uma requalificação da actividade que desenvolve «obrigando» à realização de cursos de nivelamento de qualificações académicas. Primeiro, para fazer equivaler um curso técnico para um Diploma. Depois, para fazer equivaler um Diploma a uma Licenciatura. Como é descrito pela interlocutora, no primeiro caso:

“Estudei enfermagem, o que então era ajudante técnico sanitário a partir de um bacharelato superior. Acabei no ano de 1968. A partir de 1977, em Espanha, a enfermagem passou a ser universitária e havia que realizar uns cursos para nivelar os conhecimentos. Eu realizei um curso de nivelação que não me lembro em que ano foi, creio que em 1984.” (Entr14-M-20-C)

¹⁵¹ Mestrado realizado nos EUA.

¹⁵² Em 2007 obteve o título de “Especialista em Pedagogia Universitária.” À data da realização da entrevista ainda não detinha o grau de doutor.

¹⁵³ Diploma em Enfermária.

¹⁵⁴ Licenciatura em Enfermagem.

¹⁵⁵ Mestrado em Saúde Pública.

¹⁵⁶ Mestrado Oficial em Ciências de Enfermária.

No segundo caso:

“Em 1998 a Universidade de Alicante começou um título próprio de grau superior que eles pretendiam que se tornasse uma licenciatura em enfermagem. Foi com a esperança que se convertesse em licenciatura que me matriculei nesse curso (...). Terminei no ano de 2002. E, o que esperávamos que se transformasse em licenciatura, com estas mudanças de Bolonha, teve-se medo de criar uma nova licenciatura, e assim não se conseguiu. Então, a Universidade de Alicante fez um convénio com uma universidade de Holanda para que pudéssemos ter a equivalência nalgumas disciplinas e, mediante um projecto de investigação que apresentássemos aí, poderíamos obter o grau de licenciatura por uma universidade não espanhola mas europeia. Eu fiz isso e isso deu-me acesso ao doutoramento.” (Entr14-M-20-C)

Para além das necessidades práticas de reconhecimento e nivelamento de qualificações académicas esta interlocutora também fez também outros cursos por uma questão de gosto e interesse pessoal e sentido profissional:

“Também estudei Antropologia que me teria dado acesso directamente ao doutoramento, mas Antropologia estudei mais porque gostava. Primeiro queria fazer Antropologia da Saúde, depois fiz Antropologia Social e Cultural porque se fazia na Universidade de Barcelona e já não queria deslocar-me mais para fora. Em Espanha, a Antropologia era um curso de 2º ciclo, só tinha dois anos e por isso chegava-se à Antropologia através de outro curso, através de Geografia ou de História ou através de Enfermagem. Isto fez com que um grupo de enfermeiras fizesse Antropologia para terem acesso ao doutoramento porque eram 2 anos em vez de 4 ou 5. A diferença é que eu cheguei ao doutoramento por outra via e fiz Antropologia porque gostava, não porque fosse uma via de acesso ao doutoramento. Ao trabalhar em saúde públicas e com crónicos e educação para a saúde eu via a antropologia como um reforço importante para o trabalho que estava a fazer.” (Entr14-M-20-C)

Em Espanha, embora existissem mestrados, que podiam ser públicos ou privados¹⁵⁷, estes não eram muito procurados para se aceder à carreira académica, porque para se fazer doutoramento o que era requerido, depois de se estar licenciado, era o “Diploma de Estudos Avançados” (DEA). Como nos é dado a conhecer pela entrevista realizada a um informante privilegiado:

“O DEA era a preparação para o doutoramento, era o curso prévio ao doutoramento. Se tu querias fazer o doutoramento tinhas que, com o

¹⁵⁷ Quando se refere aqui à dicotomia mestrados publico e privados não tem a ver com o tipo de instituição de os administra. Como esclareceu o informante (Entr.Informant1), os departamentos das universidades públicas podiam organizar mestrados com dinheiros públicos (impostos) e portanto a um custo mais baixo ou organizar por sua iniciativa, mas que teriam de ser aprovados centralmente, outros mestrados pagos pelas matrículas dos alunos. Os mestrados públicos também eram designados por mestrados oficiais. Esta situação, com a nova reforma universitária à luz de Bolonha, modificou-se.

título de licenciado, matriculares-te no DEA. O DEA era então de 2 anos. O 1º ano dava 21 créditos docentes – na Universidade de Barcelona um crédito equivalia a 10 horas de aulas presenciais – e o 2º ano dava 20 créditos de investigação. No total, eram 32 créditos docentes que contavam com a presença do professor. Quando tu tinhas estes 32 créditos aprovados passavas a uma prova final que era uma exposição pública, um pequeno simulacro da apresentação de uma tese. Em princípio, a prova final do DEA, e este ano em Setembro vai ser a última, fazia-se perante um tribunal com 3 membros, evidentemente, doutorados. Passando esta prova final atribuía-se o título de DEA. Para alcançar o doutoramento tinhas que passar necessariamente por isto.” (Entr.Informante1)

Apesar de ser requisito para se aceder ao doutoramento, o DEA não conferia nenhum grau académico. No actual processo de transição, o DEA cujas últimas provas para a sua obtenção foram realizadas em Setembro de 2009, mantém apenas a sua validade para todos aqueles que, na sua posse, apresentarem até 2015 as suas teses de doutoramento. Depois disso, perdem a validade e o candidato a doutoramento terá eventualmente depois de se inserir no modelo que estiver em vigor na altura para a obtenção do grau de doutor:

“O DEA até 2015 é válido. Depois de 2015 já ninguém sabe. Pode continuar a ter validade ou não.” (Entr.Informante1)

A carreira docente universitária em Espanha apresenta desde 1983 uma característica peculiar. Ou seja, o pessoal docente e investigador em Espanha é composto por «pessoal docente e investigador contratado» e por «pessoal docente e investigador funcionário» sendo que, para se aceder à carreira de funcionário, é necessária a posse do grau de doutor. Estas duas figuras, «contratado»¹⁵⁸ e «funcionário»¹⁵⁹, pelos escalões profissionais que incorporam¹⁶⁰, poderão sugerir à partida uma leitura sequencial. Isto é, inicia-se a carreira profissional como professor contratado, período durante o qual o professor se vai formando até alcançar o grau de doutor, para depois então aceder uma carreira académica, estável e permanente, que só o estatuto de funcionário pode conferir. Mas, no fundo, acabam por ser duas carreiras profissionais distintas e paralelas que poderão em muitos casos nunca vir a juntar-se.

¹⁵⁸ Categorias profissionais do pessoal docente e investigador contratado: «ajudante», «ajudante doutor», «contratado doutor», «professor associado» e «professor visitante» (LOMLOU, 2007).

¹⁵⁹ Categorias profissionais do pessoal docente e investigador funcionário: «professor titular de universidade» e «catedrático de universidade» (LOMLOU, 2007).

¹⁶⁰ Ver o Quadro 7 – Evolução das Categorias Profissionais do Pessoal Docente e Investigador em Espanha, nos Últimos 40 anos, localizado no ponto 6.2 do capítulo II.

Isso contribui para a desqualificação salarial em relação aos professores funcionários com a mesma habilitação académica e para a precarização da profissão.

Este sistema dual ou bipartido da carreira académica foi introduzido na lei com o argumento de que era preciso proceder a uma notável simplificação do:

“caos da selvática e irracional estrutura hierárquica do professorado, totalmente disfuncional, mediante o estabelecimento de quatro categorias únicas de professorado e da criação de uma carreira docente. Procura-se ao mesmo tempo desburocratizar o regime jurídico do professorado, não só mediante a criação de figuras do professor associado e do professor visitante, mas também através da criação de um estatuto próprio e peculiar do funcionário docente.” (LRU, 1983).

Analisando o panorama actual da profissão académica em Espanha, o que se verifica é que, além de se manter e reforçar a estrutura hierárquica das categorias profissionais que se pretendia abolir com a LRU, os professores universitários movem-se hoje num cenário segmentado e fragmentado que conduziu a uma das mudanças com maior impacto entre os docentes universitários nas últimas duas décadas precarizando a profissão docente (Montané & Beltrán, 2011). Isso mesmo é referido por um dos professores entrevistados que sugere que a tendência é que venha a existir mais professores contratados do que professores funcionários:

“A única coisa que vai haver com o novo sistema é menos professores funcionários e mais professores contratados. Com isto, resolve-se parcialmente um dos problemas, ainda que apareçam outros, como o caso em Espanha da contratação temporal que não dá muita estabilidade. A carreira vai passar a ser mais instável e mais desprotegida do que era. Eu penso que o acesso vai-se ampliar, vai haver mais possibilidades de ser professor universitário. Há um deterioramenmto das condições mas uma ampliação das possibilidades de acesso à docência universitária.” (Entr8-H-20-H)

Esta leitura ajuda-nos a interpretar o quadro que se segue e, mais tarde, a comparar com a carreira académica em Portugal.

Quadro 19 – Elementos de acesso à carreira académica dos entrevistados em Espanha

Cód.	Grau Académico à entrada	Categoria e Ano de entrada	Categoria em 2009 e ano de obtenção	Formação avançada	Experiência profissional paralela
Entr8-H-20-H	Licenciatura	Ajudante de Faculdade, 1993	Titular de Universidade, 1998	FPI Out 1990 a Out 1993 ¹⁶¹ Em exercício de funções	
Entr9-M-10-H	Mestrado	Ajudante de Faculdade, 2004	Ajudante Doutor, 2008	FPI Jan 2000 a Fev 2004; Em exercício de funções	Professora Titular de Universidade Privada, 2006
Entr10-M-10-C	Licenciatura	Associado, 1998 (a tempo parcial)	Titular de Escola Universitária, 2003	Doutoramento em cursos e em exercício de funções	Professora do Secundário
Entr11-H-10-C	Licenciatura	Associado, 2001	Ajudante Doutor, 2005	FPI ¹⁶² 2001 a 2003 Em exercício de funções	
Entr12-H-10-H	Licenciatura	Ajudante de Faculdade, 1993	Titular de Universidade, 2003	FPI ¹⁶³ 1992 a 1993 Em Exercício de funções	
Entr13-M-20-H	Bacharelato	Professor Convidado	Titular de Escola Universitária, 2000	Não estava a fazer doutoramento	Assistente social
Entr14-M-20-C	Mestrado	Associada, 1988 ¹⁶⁴	Titular de Universidade, 2008	Em exercício de funções	Enfermeira
Entr15-H-20-C	Licenciatura	Professor Associado, 1971	Catedrático de Universidade, 1985	Em exercício de funções	

Com base no quadro verifica-se que a condição de acesso à profissão académica em Espanha, no seio deste grupo, realizou-se mediante três percursos distintos. Encontramos um professor que ingressou na carreira logo após ter concluído a Licenciatura. Temos outros três casos em que esse ingresso se fez após e em paralelo com o exercício de uma outra profissão, uma como professora do ensino secundário, outro como assistente social e outra como enfermeira. E os restantes quatro professores tiveram como porta de entrada a passagem por uma formação prévia ao abrigo de bolsas de estudo. Estas bolsas são conhecidas em Espanha como bolsas de FPI (Formação de Pessoal Docente e Investigador). Estes percursos retratam sem dúvida gerações distintas, cujos modelos iniciais, quer de formação académica, quer de condição de acesso à profissão, se vieram a alterar ao longo dos tempos. E que de certa forma, já foi aqui afluído.

Assim, no primeiro percurso identificado trata-se de alguém que ingressou na carreira na década de 1970, numa época de grande crescimento.

¹⁶¹ No ano de 1993 renuncia à bolsa por obter um contrato como Ajudante de Faculdade.

¹⁶² Professor Associado 2001; Bolsa PFI 2001-2003; Contratado de Projecto de Investigação 2003-2005; Ajudante Doutor 2005.

¹⁶³ Bolsa 1992-1993; Contratado 1993- 2003.

¹⁶⁴ Em 1990 ingressou na carreira oficial como Titular de Escola Universitária.

O segundo percurso tem a ver com o facto das formações iniciais destes académicos não serem consideradas formações de nível superior. Há um aspecto importante a reter neste tipo de percurso. Os três casos identificados desenvolvem a actividade profissional numa Escola Universitária. As Escolas Universitárias antes de LGE (1970) eram classificadas como ensino médio, equivalentes ao Bacharelato, tendo posteriormente sido incorporadas na Universidade com categorias profissionais semelhantes, mas com estatutos diferentes. Actualmente, as categorias de escola universitária foram abolidas igualando-se as categorias.

O terceiro percurso tem mais a ver com o modelo actual de entrada o qual se faz em duas fases:

“Não, quando sai uma vaga há uma ‘escala’, se chama ‘baremo’, cada coisa tem uns pontos. Por exemplo, se tu tens um livro internacional, isso vale x pontos. Se é nacional, vale menos pontos. Isso tudo está estipulado. Depois o teu «curriculum» também tem que se adaptar à vaga, que neste caso era didáctica da língua inglesa. No meu caso não houve problema porque eu tenho um pouco de tudo. Logicamente que, tudo aquilo que está relacionado com a didáctica e a literatura contam mais do que outras que não estão relacionadas com isso. Isto são ‘escalas’ que a universidade tem, está na página Web da universidade. No serviço de recursos humanos tu tocas em PDI, vais a convocatórias e em cada categoria de professor há uma ‘escala’. Na página Web da faculdade também está.” (Entr9-M-10-H)

O grau académico de entrada na carreira, com excepção de três casos (um com Bacharelato e dois com Mestrado), foi a licenciatura, mas todos ingressaram como professores contratados, fazendo, ou estando ainda a fazer, o restante percurso de formação académica em exercício de funções. À data da realização das entrevistas, seis dos professores já estavam na carreira de professor funcionário e dois estavam ainda na carreira de pessoal contratado. Entre os professores funcionários, encontramos dois que não têm o título de doutor. Esta situação foi possível porque quando estas professoras obtiveram o título de professor «titular de escola universitária», o grau de doutor não era exigido. Apesar de não terem este grau académico, mas por já estarem inseridas como professoras funcionárias não lhes é exigido que o venham a obter, no entanto, profissionalmente há alguns aliciantes, nomeadamente financeiros, que motivam a realização do mais alto grau académico, como refere a interlocutora em baixo:

“Em 2003 obtive o lugar de «professor de escola universitária» que é a figura dos funcionários mais baixa. Bom, eu poderia ficar no lugar que ocupo durante toda a vida. O que acontece é que, no momento em que tiver o doutoramento, poderei ocupar um lugar de «titular da

universidade», passaria de «titular de escola» a «titular de universidade», que é uma categoria mais alta, maior ordenado, menos horas de aulas, ou seja, tem muitas vantagens.” (Entr10-M-10-C)

Actualmente, em termos legislativos, a entrada na profissão académica em Espanha só se faz após a detenção do doutoramento como grau mínimo de entrada e os títulos professor «titular de escola universitária» e o de «catedrático de escola universitária» foram extintos.

14.2.2. Mudanças na profissão académica em Espanha

Procurando conhecer o desenvolvimento da profissão académica em Espanha nos últimos 40 anos, questionaram-se os professores acerca das suas percepções em termos daquilo que mudou ou permanece igual no contexto geral da sua actividade profissional. Antes de se especificarem essas mudanças identificadas pelos académicos entrevistados, apresenta-se a descrição geral de um professor sobre o desenvolvimento da profissão académica em Espanha nos últimos 40 anos:

“Espanha avançou um século em 30 anos. A universidade antes de Franco, nos anos 30, era uma universidade europeia. Com um nível académico e de concepção universitária de escrever textos, de investigar, de artigos, de congresso, absolutamente de nível europeu, como França, como Alemanha, como Itália, como Inglaterra. O Franquismo de 50 ou 40 anos parou em absoluto, de tal maneira que, nos anos 1970, Espanha tinha uma universidade de um século atrás. Nestes 30 anos conseguimos uma homologação. Em 30 anos a universidade espanhola recuperou os 100 anos de atraso que tinha em respeito ao sistema europeu. Neste momento, a universidade espanhola, é como a Francesa, como a Alemã, como a italiana. Enquanto número de professores, enquanto dedicação, enquanto investigação, enquanto dedicação à docência, à atenção dos estudantes, elaboração de materiais docentes, assistência em congressos, em relações internacionais. Em 30 anos demos um salto de uma universidade do início do século XX para uma universidade do final do século XX.” (Entr15-H-20-C)

As mudanças emergem mais fluidamente nos discursos dos professores entrevistados, quer na sua vertente positiva, quer na vertente negativa, havendo lugar para apenas dois apontamentos de referência em relação aos aspectos que se mantêm iguais na profissão. Esses apontamentos são:

“Em termos de investigação não mudou. Em termos de docência, desde que se iniciou o espaço europeu de educação superior e tentou fazer experiências com respeito a isso, eu vi algumas melhorias.” (Entr8-H-20-H)

“A nível interno da universidade as funções são praticamente as mesmas só com uma diferença: agora dirijo teses de doutoramento e antes não.” (Entr14-M-20-C)

Neste último testemunho deve-se ter em conta que a tarefa de mudança associada à profissão se deve à progressão na carreira e não a uma mudança geral na profissão. A tarefa de supervisão e orientação de teses é apenas desempenhada por professores com o grau de doutor. No caso desta professora, o título de Doutor foi obtido ano de 2006. Portanto, três anos antes da realização da entrevista.

Com base no quando 20 observam-se as mudanças positivas e negativas que na percepção dos académicos entrevistados, ocorreram na profissão académica nos últimos 40 anos. Apesar de serem apresentadas em separado estas mudanças inter-relacionam-se.

Quadro 20 – Mudanças positivas e negativas na profissão académica em Espanha

Mudanças Positivas	Mudanças Negativas
Perfil do professor	
Cultura de exigência e qualidade	
Condições Materiais de Trabalho	Burocracia
Pedagogia	Desvalorização do Ensino
	Acesso à Carreira mais Exigente
	Precaridade Profissional
	Perda de Liberdade Académica

As percepções dos professores acerca das mudanças gerais na profissão foram diversificadas não permitindo por isso perceber qual das mudanças tende a ser mais significativa no conto geral da profissão. Porém, através da valoração dessas mudanças em positivas e em negativas, pode-se contornar essa situação ao se verificar que, no total dos aspectos apontados, há um maior número de mudanças consideradas negativas. Mas como nem tudo é «preto» ou «branco» há mudanças que apresentam uma dupla valoração ao apresentarem aspectos positivos e negativos para a profissão académica em Espanha. Desde logo, essas mudanças são aquelas que se referem ao «perfil do professor» e à existência de uma «cultura de exigência e qualidade».

Em relação às mudanças no perfil dos professores, os académicos entrevistados consideram positivo que nos últimos anos este perfil profissional se tenha aproximado do perfil investigador:

“Eram mais horas de docência do que agora. Agora estou dedicada à docência e à investigação e isso está bem.” (Entr13-M-20-H)

“Nos anos 1970 o professorado só estava na universidade para dar aulas. Todos os professores novos que entraram nos anos 1980 passaram a fazer a jornada completa de trabalho. Ou seja, as 40 horas semanais de trabalho: metade em docência e a outra metade em investigação, aproximadamente. Se há algo a dizer no nosso país, e nesta universidade em particular, é que a proporção da docência é mais elevada que nas universidades estrangeiras. Nas universidades estrangeiras os professores, creio eu, não dedica à docência mais de 25% da sua jornada laboral e investiga 75%.” (Entr15-H-20-C)

A redefinição do perfil dos professores que esta mudança propõe ao aproximar o perfil docente do perfil investigador, pode trazer de negativo o facto de os académicos passarem a descurar a dimensão docente e valorizarem mais a dimensão investigação no contexto da sua actividade profissional, porque na avaliação da profissão académica a produção científica é privilegiada:

“Creio que a carreira está muito dirigida à investigação. A única forma de fazer carreira na Universidade é através da investigação e isso faz com que muitas pessoas descuidem a docência.” (Entr10-M-10-C)

Esta mudança no perfil do professor acaba por estar directamente relacionada com outra mudança negativa no contexto da profissão académica que tem que ver com a desvalorização do ensino.

Os académicos entrevistados também percebem uma maior «cultura de exigência e qualidade» no exercício da sua profissão como tendo uma dupla valoração. Esta mudança foi introduzida pela criação, em 2002, da ANECA.

Tratando-se mais de uma característica específica da profissão académica do que propriamente de um aspecto positivo, a existência de uma «cultura de exigência e de qualidade» é algo que tem e deve estar sempre no horizonte dos profissionais académicos:

“Mas está-se a implementar uma nova cultura e a exigência da qualidade. E isso não é necessariamente mau.” (Entr9-M-10-H)

“Uma carreira académica sem tudo isto não pode funcionar e cada vez que o tempo avança haverá um grau maior de exigência nestas questões.” (Entr.Informante2)

O que esta mudança traz de negativo é que esse nível de exigência é de tal maneira elevado que, actualmente, mesmo para se aceder a um lugar de contratado, requer-se mais esforço do que outrora se exigia a alguém que pretendia aceder à categoria de catedrático, o que torna a profissão académica altamente competitiva e difícil. Por outro lado, este nível de exigência interfere também com os temas de investigação já que agora são mais direccionados conduzindo à depreciação das bases do conhecimento, sobretudo nas ciências sociais:

“Para conseguir a posição de professor contratado, hoje em dia, exige-se um esforço maior do que para ser catedrático há anos atrás!” (Entr8-H-20-H)

“Em termos do professor, a exigência de qualidade está presente no momento em que te acreditas para um lugar indefinido. Pedem-te alguma bagagem de conhecimento e uma série de publicações a nível internacional. Ou seja, estão-se a colocar coisas para cumprir com essas exigências. Então é muito mais competitivo e é muito mais difícil e isso está-se reflectindo no nosso trabalho.” (Entr9-M-10-H)

“Com muito mais exigências, com muito mais competitividade, sem dúvida e com muito mais dificuldades. Aqui, na Catalunha, optou-se claramente pela excelência no professorado e não sei se isso se conseguiu. Os colegas de Ciências Naturais têm uma grande preocupação. Esta carreira competitiva está a fazer com que as pessoas investiguem temas, muitos definidos, esquecendo-se das bases do conhecimento. Não há a liberdade que se supõe na universidade, para investigar.” (Entr12-H-10-H)

A «cultura de exigência e de qualidade» está também inter-relacionada com outras mudanças que os professores identificaram na profissão com valoração negativa. Isto é, relaciona-se, como se viu, com uma «maior exigência no acesso à carreira» e com a «liberdade académica» – já que limita condiciona os temas de investigação – e com a «precariedade profissional».

Em relação a esta última mudança, a «precariedade profissional», um dos professores falou da sua própria experiência profissional quando era professor contratado referindo que chegou mesmo a procura uma outra alternativa de profissional fora da universidade:

“a categoria de professor contratado é a figura que ocupa a maioria dos professores jovens. Esta figura exige que te vás acreditando nas

agências de avaliação. A figura que eu tinha, ‘ajudante’, equivale agora à figura de ‘leitor’. Para seres ‘leitor’ precisas ter a tese publicada e ter dado aulas. Se te reconhecem, tens 4 anos, prorrogável por mais um, para obter uma categoria estável que se chama ‘agregado’ e para seres ‘agregado’ tens que cumprir vários requisitos: 10 artigos em revistas; mais publicações; estadias no estrangeiro. O que é que acontece se não te reconhecem como agregado? Acabou-se a tua vida académica! E com quantos anos? Normalmente nessa altura as pessoas já têm 30 e picos, 40 anos. Eu tenho colegas que com 40 anos ainda não se estabilizaram na universidade. Quando era professor contratado, a universidade já era precária para os jovens. Eu próprio, houve um ano em que procurei trabalho fora da universidade, porque pensei que se acabava.” (Entr12-H-10-H)

As mudanças positivas que os académicos identificaram na profissão prendem-se com aspectos relacionados com a «pedagogia» e com melhoria nas «condições materiais de trabalho». Em relação à pedagogia, um dos professores refere que, por um lado, há agora uma maior preocupação em contextualizar e adaptar os conteúdos pedagógicos e, por outro lado, há uma maior abertura e diálogo entre os professores de modo a articularem e coordenarem os conteúdos de cada disciplina:

“Antes preocupava-me menos com o programa. Antes o programa era uma lista de objectivos e de conteúdos e muitas referências bibliográficas. Agora penso mais em temas e em actividades e tento relacionar mais. A outra melhoria passa por falar mais com colegas para ver o que é que estão a fazer nas suas aulas e ver o que é que posso fazer para melhorar. Há mais coordenação. Essas são as duas melhorias que eu vejo que aconteceram.” (Entr8-H-20-H)

As mudanças nas infra-estruturas e nas condições materiais de trabalho académico são também referidas, pelo professor entrevistado com mais anos de serviço:

“Nos anos 1970 nesta escola não havia gabinetes de professores. Nesta escola só havia sala de aula e um bar de professores. O professorado vinha, tomava um café no bar, à hora da aula davam a aula e iam-se embora até à aula seguinte. Não havia vida de universidade. O professor trabalhava noutros sítios, nas indústrias e vinha aqui e estava só à hora da aula. Não havia possibilidade de atender consultas dos alunos, de fazer trabalhos, de elaborar materiais docentes, de actualizar as suas cadeiras. Nada de nada. Vinham, davam as aulas e iam.” (Entr15-H-20-C)

14.2.2.1. Funções da profissão académica em Espanha

A composição do corpo docente e de investigação das universidades públicas espanholas é constituída, desde 1983, com a publicação da Lei de Reforma Universitária (LRU), por professores funcionários e por professores contratados dando origem a duas vias distintas e paralelas de ingresso na carreira académica. Não é por isso de estranhar que, quando se referem à sua profissão, para se distinguirem, estes professores se considerem professores funcionários ou professores contratados. No entanto, ao se designarem «professores» a docência acaba por se estabelecer como elemento chave na profissionalidade deste grupo de académicos, revelando que a utilização do termo «profissão académica» também não entra no léxico dos académicos em Espanha enquanto profissão, pelo menos de forma generalizada. Para além da docência, a carreira universitária em Espanha contempla também a investigação como função profissional. Apesar da gestão académica ser cada vez mais um complemento à função que os professores devem desempenhar, em termos legislativos as tarefas de gestão não se encontram entre as funções atribuídas aos académicos. Mas como referem Montané *et al.* (2010), na prática, verifica-se cada vez mais uma «profissionalização da gestão das universidades» mais que não seja porque a participação em actos de gestão dão créditos para a acreditação para se aceder à categoria de «professor funcionário».

Procurando pistas para traçar um perfil profissional entre os académicos entrevistados, quisemos conhecer como estes concebem a relação entre a função docente e a função de investigação. Se a generalização das respostas dadas indicam uma inegável relação entre ambas as funções, quando se procura conhecer os argumentos que justificam essa relação, os motivos são díspares. Podemos enquadrar esses motivos em três lógicas distintas mas extremamente interligadas: uma lógica legal, uma lógica institucional e uma lógica pessoal. Estas lógicas balanceiam a relação entre as funções académicas conferindo-lhes uma característica dinâmica e adaptativa às responsabilidades profissionais que os académicos são chamados a responder.

A lógica legal tem a ver com o número de horas de trabalho estabelecido em contrato, sendo que o número de horas dedicadas à função docente é formalmente delimitado por lei e depende da categoria profissional acabando por influenciar o tempo que cada académico dedica às restantes funções.

As categorias profissionais contempladas na lei constituem também um elemento importante na relação entre as duas principais funções académicas. Uma vez que, por definição, à categoria de «professor convidado» não é exigido como responsabilidade profissional que desempenhe a actividade de investigação, já que esse contrato é apenas para dar um determinado número de horas de docência.

Por outro lado ainda, o modelo de atribuição de financiamento às universidades também oferece alguns constrangimentos perante os quais as instituições e os académicos têm que responder, obrigando a exercícios profissionais estratégicos.

Quadro 21 – Lógica legal na complementaridade entre as funções docente e de investigação em Espanha

Número de horas de trabalho docente	<p>“O nosso contrato obriga a trabalhar 37 horas e meia por semana na universidade: dessas, 8 horas são de aulas e 6 de atendimento ao estudante e o resto das horas é para investigar.” (Entr8-H-20-H);</p> <p>“A docência está marcada pela lei, por exemplo, nós os ajudantes doutores, temos 22 créditos de docência. Para os outros, creio que é basicamente igual. E depois há que contar com o tempo que tu dedicas a preparar as tuas aulas. Se queres fazer bem as tuas aulas tens que dedicar esse tempo. Então o tempo de investigação é muito grande pela imposição que te é feita desde cima porque isso é o que vai pesar mais.” (Entr9-M-10-H)</p>
Categorias profissionais	<p>“Eu penso que o sistema universitário espanhol até certa altura é separado pelas figuras do professor que se estabeleceram. Têm estado separados até agora: existia o colaborador, que é uma pessoa que tem mais peso em docência do que em investigação e está mais formado em docência do que em investigação, mas essa figura está em vias de extinção. Eu penso que a ideia ou a mentalidade que se tem é a de que vão unidas e eu creio que isso é uma boa opção, mesmo que seja difícil. Senão, para que é que serve a investigação? O investigador não pode ter uma responsabilidade social demasiado grande mas tem que contribuir com alguma coisa!” (Entr9-M-10-H)</p>
Modelo de financiamento das universidades	<p>“A nossa universidade encontra-se num paradoxo: tem um défice económico grande, em parte gerado pela investigação, porque não recebe financiamento pelo que custa essa investigação. Portanto, em termos contabilísticos, se tu fores gerente da universidade de Barcelona dirás: ‘Investigar sai muito caro!’ Porque pagam essencialmente para dar aulas, por docência, não para investigar. Em geral, o Ministério e a Generalitat pagam-te por docência não por investigação. Do dinheiro que recebemos dos projectos de investigação, uma parte fica na universidade, creio que agora é 18%, mas o problema é que o modelo universitário está centrado pelo facto de haver poucos recursos económicos, centra-se sobretudo no primário que é dar aulas. Se eu tenho professores não estáveis, que não têm lugar fixo, não posso dizer ao meu reitor: ‘Olhe, tire um lugar de investigador para que estabilize esta pessoa’. Ele vai dizer-me que não. Para que esta pessoa fique fixa tenho que dizer: ‘Tenho toda esta docência e não tenho professor’. Então, a docência é a parte mais forte, a parte mais importante da universidade porque é com ela que se financia e a investigação é a mais residual. Está muito mal financiada a investigação.” (Entr12-H-10-H)</p>

A lógica institucional resulta da existência de um sistema hierárquico informal entre as distintas categorias profissionais e das estratégias accionadas pela própria instituição.

A existência de um sistema informal hierárquico entre os académicos verifica-se, sobretudo, pelo facto dos professores em início de carreira e ainda sem o vínculo de professor funcionário não terem ainda a liberdade e o estatuto que lhe permita decidir sobre as disciplinas que têm mais interesse em leccionar, quer do ponto de vista de

formação que tiveram, quer do ponto de vista da investigação que fazem. Acabando por ter de aceitar as unidades curriculares que os professores com outras categorias profissionais mais elevadas rejeitam.

Em termos estratégicos, as universidades acabam por ter de reagir em função dos seus interesses surgindo por vezes peculiaridades que acabam por distinguir as instituições. No caso da Universidade de Barcelona, uma dessas peculiaridades foi aferida, ao ser referido que esta Universidade, para se defender perante críticas dirigidas aos professores por um órgão de externo à instituição, do qual recebe financiamento, que os professores não trabalhavam, estabeleceu um documento que se chama *Pacto de Dedicção do Professor*. Com este documento prova-se não só que os académicos trabalham, como trabalham mais horas do que aquelas para que são contratados. Esta peculiaridade não é uma característica singular da Universidade de Barcelona, outras universidades espanholas também recorrem a este documento, possivelmente para responder a este interesse ou a outros interesses institucionais. Ainda dentro do plano estratégico as universidades neste equilíbrio entre a docência e a investigação acabam por dar mais prioridade à investigação do que à docência. Este último ponto acaba por “chocar” com o modelo financeiro estruturado já que as instituições universitárias são financiadas pela via do ensino, mas o prestígio e a qualidade afere-se pela investigação.

Quadro 22 – Lógica institucional na complementaridade entre as funções docente e de investigação em Espanha

Sistema hierárquico informal entre categorias profissionais	“Entre os anos 94 e 99 leccionei disciplinas e especialidades que não me atraíam muito, tinha que dar aulas das disciplinas que mais nenhum colega queria. Era sempre o último a receber as disciplinas. Mas como passei a ser funcionário desde 1998-1999, passei à frente de várias pessoas, pela categoria, pela hierarquia, e então desde os anos 2000 que dou aulas nas disciplinas que eu quero dar.” (Enr8-H-20-H)
Estratégias Institucionais	<p>“Nesta universidade, desde o ano passado, o que fazes é estabelecer um acordo que se chama Pacto de Dedicção do Professor (PDP). Calcula-se da seguinte forma: o tempo de trabalho de um professor contratado anualmente é de 1650 horas. Tu tens de decidir a que é que vais dedicar essas 1650 horas. Uma parte é horas docentes. Com o resto das horas tu tens que decidir e tens que informar se vais dedicá-las à investigação, à gestão ou que é que vais fazer com essas horas. À maioria de nós, quando preenchemos este documento, sobram-nos horas. Isto é, fazemos mais horas do que as 1650. Então a pergunta é: se seguindo os critérios do documento e dizendo o que faço dá mais horas do que as 1650, então o que é que acontece com essas horas a mais? Não acontece nada. E com as pessoas que não chegam às 1650, o que é que acontece? A resposta é que também não acontece nada. Então tu dizes: para que é que se estabeleceu um documento se, quer faça mais ou menos, não traz nenhuma consequência ao professor? A resposta é: no caso da Universidade de Barcelona, tratava-se de mostrar ao Conselho Catalão que os professores trabalhavam. Isto porque o Conselho Catalão afirmava que o professor universitário trabalhava pouco (...). Há muitas universidades em Espanha que ainda não o fizeram e em que o documento administrativo é a carta docente, que cursos dão durante o ano. No caso da universidade de Barcelona estabeleceu-se isto.” (Enr12-H-10-H);</p> <p>“Eu entendo que um professor da universidade tenha que fazer docência e investigação. Fazes investigação e depois tens que aplicar o conhecimento gerado à docência porque senão dirias o mesmo, não gerarias mais conhecimentos. O problema que acontece aqui é que às vezes – esta é a crítica que se faz – é que a universidade dá maior prioridade à investigação do que à docência.” (Enr14-M-20-C)</p>

A lógica pessoal assenta na percepção de que nem tudo o que se investiga se ensina e nem tudo o que se ensina se investiga, mas tem de haver uma zona forte de intersecção, a qual, no âmbito da docência, vai ganhando intensidade à medida que se avança no nível de formação. É esta característica que faz da docência “uma actividade viva” no contexto da investigação, uma vez que nas sociedades actuais o conhecimento muda muito rapidamente e há uma premente necessidade em actualizar e avançar conhecimentos, não fazendo sentido estar a formar alunos “com conhecimentos de há 10 anos”, portanto, com conhecimentos desactualizados numa sociedade em constante e rápida mudança que tem na inovação a palavra-chave para o desenvolvimento societal.

Quadro 23 – Lógica pessoal na complementaridade entre as funções docente e de investigação em Espanha

“A metade das aulas é de didáctica geral, de que gosto muito e sobre a qual preparei o projecto docente, mas a minha investigação não está relacionada com isto mas sim com a formação para o emprego. Dou a didáctica geral a professores da primária. Desde os anos 2000 também dou aulas em educação social e dou uma cadeira que é para a inserção no trabalho, que, aqui sim, tem que ver com a minha investigação e tento ir ensinando as coisas que aprendi ao longo destes anos.” (Entr8-H-20-H)

“Há aspectos da investigação que não aplicas à docência da licenciatura mas que podes aplicar à docência a nível do doutoramento, tendo em conta o nível de conhecimentos e de desenvolvimento dos estudantes com que estás a trabalhar. Para mim, são dois elementos relacionados: docência e investigação. Há um modelo que é o do investigador puro mas a mim não me convence. Poderia aceitar um investigador que dissesse ‘Eu tenho um ou dois estudantes por ano’. Mas eu creio que tem que haver essa transmissão de conhecimento. (...) As disciplinas que lecciono são sobre o que investigo, dado que a maioria de nós, neste departamento, tem um duplo perfil: docentes e investigadores.” (Entr12-H-10-H)

“Quando estamos a ensinar, efectivamente, estamos num «feedback» com o que está a acontecer e deve-se ter um conhecimento superior sobre isso. A profissão comporta, de acordo com o meu ponto de vista, investigação, porque quando estás a exercer a investigação, os dados que se produzem levam-te a reflectir sobre eles. A docência na investigação é uma actividade viva, uma relação em contínua evolução e, por isso, necessita de uma reflexão sobre ela à medida que se produzam novos conhecimentos.” (Entr13-M-20-H)

“Neste tipo de carreiras mais técnicas as coisas mudam muito rapidamente e se estás a investigar nessa linha deves poder transmitir esses conhecimentos ao aluno. Não podemos estar a formar alunos com conhecimentos de há 10 anos! São cursos muito técnicos e que mudam muito rápido por isso deveriam estar unidas.” (Entr11-H-10-C)

Esta última lógica remete para a apreciação que os académicos fazem acerca do equilíbrio que é necessário manter para responder a estas duas tarefas – docência e investigação – que lhes são atribuídas. Embora todos os entrevistados tenham referido a complementaridade entre estas funções como característica fundamental da actividade académica, quando foram abordados acerca das percepções sobre as funções docente e de investigação, as preferências ou a dedicação recaem em maior número sobre a actividade docente. Embora depois, entre os seniores e juniores, as percepções oscilem

entre a equivalência atribuída às duas funções para os seniores e uma maior importância da investigação para os juniores.

Quadro 24 – Percepção acerca das funções docente e de investigação em Espanha

Seniores	Entr8-H-20-H	“A docência dá-me mais satisfações e perante a falta de tempo, preparo mais a docência do que a investigação.”	Docência
	Entr13-M-20-H	“Eu fiz maioritariamente docência.”	Docência
	Entr14-M-20-C	“Sim, eu diria 50% a cada.”	Equivalente
	Entr15-H-20-C	“Temos as 40 horas semanais de trabalho na universidade, a metade em docência e a outra metade em investigação aproximadamente.”	Equivalente
Juniões	Entr9-M-10-H	“Eu vou ser sincera, todas as pessoas que estão numa figura de professor como aquela em que eu estou, em geral, dedicam mais tempo à investigação do que ao ensino. Porque te impõem! Quando te vais acreditar para um lugar indefinido, o maior peso está na investigação, então não tens outra saída. Tens que dedicar mais tempo a isso do que ao ensino. Pode-se articular mas a verdade é que é difícil!”	Investigação
	Entr10-M-10-C	“A mim a docência interessa-me muito. Eu envolvo-me muito nos temas docentes e às vezes deixo um pouco de lado os temas de investigação porque as horas são as que há e se dedicas muito tempo a uma coisa tens que dedicar menos a outra (...). A única forma de fazer carreira na Universidade é através da investigação e isso faz com que muitas pessoas descuidem a docência.”	Docência
	Entr11-H-10-C	“Gosto da docência. Gosto de estar à frente do aluno, gosto de formá-los. Isto é o que mais motiva para trabalhar. Lembro-me que quando estudava com os meus colegas uns diziam: ‘Eu quero trabalhar na Apple, na Motorola, etc’ em diferentes empresas; eu sempre dizia que gostaria de ser professor.”	Docência
	Entr12-H-10-H	“Por inclinação pessoal eu gosto muito da docência, com algum limite de horas de aula, mas também gosto de investigar.”	Docência

Os factores que condicionam e/ou influenciam uma maior dedicação à actividade docente ou à actividade de pesquisa são, para além das «preferências pessoais», a «falta de tempo» e a «prioridade que se dá à investigação» para se prosseguir na carreira académica.

Quadro 25 – Factores de impacto nas funções docente e de investigação em Espanha

Factores de impacto	Docência	Investigação
Preferências pessoais	+	-
Falta de tempo	+	-
Acesso e carreira académica	-	+

A limitação de tempo acaba por ter mais impacto na função docente já que «perante a falta de tempo» se prepara mais a docência do que a investigação, porque:

“as horas são as que há e se dedicas muito tempo a uma coisa tens que dedicar menos a outra.” (Entr9-M-10-H)

A prioridade dada à função de pesquisa verifica-se quando o académico ainda não detém uma figura profissional estabilizada, isto porque, para aceder à figura de «Funcionário do Estado», necessita de obter acreditação positiva por parte das agências de avaliação externa para se poder apresentar a um lugar de titular de universidade. É certo que todos têm de ensinar e investigar mas os professores contratados acabam por sentir mais essa pressão.

“Eu vou ser sincera, todas as pessoas que estão numa figura de professor como aquela em que eu estou, em geral, dedicam mais tempo à investigação do que ao ensino. Porque te impõem! Quando te vais acreditar para um lugar indefinido, o maior peso está na investigação, então não tens outra saída. Tens que dedicar mais tempo a isso do que ao ensino. Pode-se articular mas a verdade é que é difícil!” (Entr10-M-10-C)

A diversidade e a intensificação de tarefas associadas a cada uma das duas principais funções implica um (des)equilíbrio nem sempre fácil de encontrar. Por esse motivo, os académicos entrevistados consideram que o melhor seria que o sistema reconhecesse que nem todos os professores são iguais. Como tal, o ideal seria, como sugere um académico, que os professores tivessem a possibilidade de escolher dentro de certas proporções dedicar-se mais à docência ou mais à investigação:

“Eu creio que todos os professores têm de fazer as duas coisas: docência e investigação. Mas a proporção entre uma coisa e outra não tem por que ser igual para todos, nem tem por que ser igual ao longo da vida académica (...), mas que cada um se pudesse adaptar às suas condições.” (Entr15-H-20-C)

Na mesma esteira, mas com outra proposta, outro professor refere que o ideal seria:

“A possibilidade de escolher por épocas. Em determinadas épocas daria mais tempo à investigação e noutras, mais à docência. Concentrar, por exemplo, as aulas num quadrimestre e a investigação noutro, porque a investigação normalmente necessita de tranquilidade de cabeça. A investigação não funciona: ‘agora ponho-me a pintar a parede e às 17 horas preparo o jantar’. Não funciona assim. Então, a nossa tendência seria esta: concentras a docência num quadrimestre e a outra parte do curso é para investigar. Este modelo para nós seria o mais adequado.” (Entr12-H-10-H)

O contexto universitário é, por excelência, a via através da qual, em Espanha, se pode exercer a actividade de pesquisa. Como tal, para que esta se possa desenvolver, os interessados têm obrigatoriamente de passar pela docência, sem que isso se traduza num gosto pessoal. Por esse motivo, numa das entrevistas também é sugerido que as actividades docentes e de pesquisa pudessem ser duas carreiras distintas:

“Eu creio que se deveria dar a possibilidade de serem separadas porque há muito bons docentes que são muito bons investigadores, mas há muitas pessoas que eu conheço que também são professores que gostariam de ser unicamente investigadores porque não gostam nada da docência. Então, a docência, fazem-na porque é a única maneira de poderem fazer investigação. Lugares para investigadores puros há muito pouco aqui em Espanha. Na maioria são lugares de professores universitários que envolvem a docência. Se queres ocupar um lugar na universidade tens que dar aulas.” (Entr10-M-10-C)

Embora a tarefa de gestão não esteja cristalizada na legislação, o certo é que cada vez mais os académicos em Espanha sentem o seu impacto no quotidiano da sua actividade profissional. No entanto, as tarefas desta natureza integram o rol de itens objecto de avaliação por parte da ANECA, como tal, os académicos acabam por se envolver nestas tarefas, mais que não seja, para obterem créditos para poderem concorrer a professor titular ou, já na posse desta posição, poderem progredir para catedrático:

“Tenho a sensação que cada vez há mais burocracia. Talvez porque estou mais implicada em questões de gestão. Tenho a sensação que com o tempo, tenho vindo a dedicar muito mais horas à gestão, aos papéis, a preencher relatórios. Mas creio que isso se passa assim porque eu também estou mais metida em comissões e coisas destas e há 5 anos não estava, não participava nestes temas.” (Entr10-M-10-C)

“Antes havia menos burocracia, muito menos (...). O ordenado de um professor tem três complementos: um de docência, que se avalia, um de investigação, que se avalia e um de gestão. Foi introduzido um complemento para gestão que antes não existia. No entanto, uma parte do professorado hoje está especializada em tratar com papéis. Isto gera um desagrado para o professor porque (...) absorve tempo que deverias dedicar a investigar ou a trabalhar a docência.” (Entr12-H-10-H)

“São pessoas às quais lhes dirigi as teses de doutoramento. No ano 2004 foi apresentada a primeira tese de doutoramento que eu orientei e aí há uma inversão de papéis, aí sim, houve variações. Tive a infelicidade de não ter tido muita supervisão do meu trabalho porque, ao mesmo tempo que comecei a dirigir o meu trabalho, tive que

supervisionar o trabalho de outros que exigiam um «feedback» da minha parte. Aí sim, houve uma mudança.” (Entr8-H-20-H)

Perante a diversidade de funções que são chamados a desempenhar, os académicos acabam, em função das suas idiossincrasias, fazer pender mais para uma ou outra as suas preferências. É, então, num jogo de equilíbrio entre estas três funções (ensino, investigação e gestão) que a profissão académica internamente produz e reflecte uma grande variedade de perfis constituindo-se como uma profissão extremamente diferenciada. Este é um equilíbrio nem sempre fácil de conseguir manter, sobretudo nos académicos que ainda não estabilizaram na profissão. O termo de configuração acaba por ser preferível ao termo de «ideal-tipo».

14.2.2.2. Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA)

A nova cultura de exigência e qualidade, que os professores identificaram como uma das grandes mudanças na profissão, decorre da criação, em 2002, da Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação. A criação desta agência constituiu-se num pilar fundamental do sistema de educação superior em Espanha ao avaliar, certificar e acreditar cursos, professores e instituições.

Actualmente, quem queira aceder e fazer carreira académica em Espanha tem de obrigatoriamente passar pelo crivo da ANECA, uma vez que em termos legais só se podem apresentar a concurso os candidatos detentores do Certificado de Acreditação, atribuído por esta agência. A ANECA tem um programa específico de acreditação para o acesso a categorias de professores contratados (Programa PEP) e outro de acreditação para o acesso a professores funcionários (Programa ACADEMIA).

Procurou-se conhecer junto dos entrevistados as suas opiniões acerca deste modelo. Independentemente das críticas apresentadas a este modelo de avaliação, a percepção geral dos professores entrevistados é positiva.

“Isto passa-se também na avaliação dos estudantes. Não há uma maneira 100% segura de examinar um estudante. Sempre há uma certa incerteza. Portanto, o sistema de ANECA, de avaliação pelo número de artigos ou por número de citações, que são os itens internacionais, não é sistema perfeito. Não é sistema infalível. Mas não conhecemos nenhum melhor e é muitíssimo melhor do que não ter nada. Portanto,

ainda que não gostemos de todo dos sistemas de avaliação de ANECA é difícil melhorá-los e, de certeza, é melhor do que não ter nada. (Entr15-H-20-C)

“O modelo anterior tinha claros vícios mas este também os tem. Este sistema actual permitiu acabar com o que eram as chamadas cartas de recomendação. Eu podia recomendar-te sem que tu soubesses o conteúdo da minha recomendação, que podia ser positiva ou negativa.” (Entr12-H-10-H)

“No sistema de avaliação do professorado, por exemplo, ainda anterior a Bolonha, eu vejo melhorias sucessivas comparando com o que havia anteriormente.” (Entr8-H-20-H)

Esta posição favorável sobre o modelo de avaliação profissional entre os professores entrevistados pode ter a ver com o facto de, entre os 8 professores espanhóis entrevistados, apenas dois serem professores contratados, sendo os restantes 6 professores funcionários, ou seja, professores com uma situação estável na carreira a quem é permitido não ter de prestar contas, passando o trabalho a ser desenvolvido em função dos interesses e ambições pessoais. Tal situação perante a profissão possibilita percepções como as que se apresentam de seguida:

“Em Espanha, quando és professor funcionário não tens que prestar contas. A única coisa que tens que fazer é não cometer infracções, dar as aulas, cumprir com o horário de atendimento. Uma vez que não tens que prestar contas, pode perder alguns benefícios de complementos salariais por não produzir em termos de investigação mas, um professor funcionário em Espanha que dê as suas 8 horas de aulas por semana e as suas 6 horas de atendimento ao estudante e o faça bem, não tem porquê trabalhar mais e ninguém o vai questionar.” (Entr8-H-20-H)

“Quando chegas à minha idade, então está bem. Eu agora sou catedrático, a avaliação colectiva é a cada 3 anos, a investigação pessoal é a cada 5, não é como em Inglaterra que, como te disse, é a cada 8, mas tenho a tranquilidade de, se quiser abrir uma nova linha de investigação, faço-o. Portanto, eu penso que o sistema está bastante bem para professorado sénior e é excessivamente coercivo para os jovens”. (Entr15-H-20-C)

Existe em Espanha um mecanismo legal que estimula, quer a produção científica, quer o empenho na docência, de professores que se encontram nesta situação privilegiada. É um mecanismo financeiro de complemento salarial:

“Por exemplo, na universidade espanhola existem dois complementos de ordenado: um chama-se ‘quinqüénio de docência’ e outro ‘quinqüénio de investigação’, é um suplemento económico no teu ordenado, um suplemento de produtividade.” (Entr.Informante2)

Um aspecto positivo que foi referido acerca sistema de avaliação da ANECA é a sua transparência face à situação precedente em que o sistema de avaliação era arbitrário, regido pela simples opinião de especialistas. O sistema actual permite aos candidatos conhecer os itens sujeitos a avaliação e as escalas de pontos atribuído a cada um desses itens, embora depois esses itens e escalas sejam objecto de crítica:

“O que se pede à ANECA é transparência na avaliação. O que não vale é aplicar escalas secretas de tal maneira que o professor, o investigador, não saiba o que tem de fazer para que o aprovem. Então, o que a ANECA diz é que, para aprová-lo, necessita que tenha cinco artigos ou um artigo por ano. Bem, tu podes discutir se tem de ser um artigo ou se teriam de ser dois numa revista de maior ou menor qualidade, com muitas assinaturas ou poucas assinaturas, um artigo extenso ou um artigo curto. Isto é difícil de melhorar. Mas a partir do momento que há um método transparente e claro de avaliação, creio que é um grande progresso. Portanto, num sistema de avaliação da investigação por publicação e por citação, com escalas transparentes e públicas, creio que estamos muitíssimo melhor do que antes e é difícil melhorá-lo, mas temos que continuar a fazê-lo. Podemos criticar o sistema que não é 100% adequado, mas é muito melhor que não ter nada e, no momento em que há transparência, publicidade dos critérios, temos evitado 70% de possíveis erros.” (Entr15-H-20-C)

Em relação às críticas apresentadas a este modelo de avaliação dos méritos docentes, estas são:

- É um modelo adaptado das ciências naturais que desvaloriza certos formatos de divulgação científica tradicionalmente utilizados pelas ciências sociais e humanidades;
- É um modelo excessivo e coercivo por pressionar os jovens a publicar;
- É um modelo que pode acarretar custos financeiros para os professores;
- É um modelo de avaliação imediatista que conduz à investigação rentável a curto prazo;
- É um modelo que traz precariedade profissional.

Não desvalorizando a necessidade da existência de um modelo de avaliação, os professores consideram que este é um modelo que não se adapta à realidade das ciências sociais e humanas desvalorizando as práticas de divulgação de trabalho científica:

“Têm um problema de adaptação e eu creio que também pode haver um problema de fundo que é a valorização científica das ciências naturais com respeito às ciências sociais. Eu creio que o paradigma dominante não o estabelece as ciências sociais, nem as estabelecem as humanidades. (...) Um professor de ciências naturais não escreve monografias ou raramente as escreve. Na sua prática de investigação as monografias pontuam muito pouco, o que se publica são artigos além disso, com muita gente. No entanto, quando aplicamos este

critério às ciências sociais e jurídicas temos um problema: tu publicas um livro que te pode levar 1, 2 ou 3 anos de trabalho e conta-te muito pouco. Estão-te a dizer: ‘Não. Interessa que faças artigos’”. (Entr12-H-10-H)

Face à necessidade e exigência dos professores em início de carreira dependerem de acreditação positiva para poderem continuar a exercer a profissão e ambicionarem a chegar a uma posição de professor funcionário, este acaba por ser um sistema mais duro e coercivo para este grupo de professores para quem a máxima «publish or perish» é o lema. Esta pressão para a publicar acaba por limitar e condicionar a liberdade académica já que os jovens, para conseguirem responder às exigências da quantificação acabam por se dedicarem a temas «do momento» que lhes deem mais garantias de publicação, do que a temas que lhes possam suscitar mais interesse pessoal e até social:

“Para o professorado jovem há uma pressão excessiva e avaliativa. O início da carreira é muito duro e obriga a uma atitude de publicar, publicar, publicar. E, portanto, não podem abordar temas difíceis, interessantes porque necessitam de publicação imediata. Eu creio que o início da carreira de investigação, os primeiros 10 anos, é demasiado coercivo.” (Entr15-H-20-C)

“A obrigação de publicar em revistas está a forçar a que os temas sobre os quais se investiga e que os lugares em que se publiquem sejam muito limitados. Não há a liberdade que se supõe na universidade, para investigar. Não a tens já que tens que investigar sobre aqueles temas afectos a publicação. Portanto, temas sociais que não interessam, e, sem os quais, dificilmente se consegue publicar nas revistas. E, evidentemente, vais ter de esquecer o teu interesse. Portanto, o sistema tem os seus vícios (...). Esta carreira competitiva está a fazer com que as pessoas investiguem temas muito definidos, esquecendo-se das bases do conhecimento.” (Entr12-H-10-H)

É também recomendável que os professores publiquem em revistas estrangeiras, sobretudo em revistas de língua inglesa, pois estas têm uma maior cotação na escala de pontos. Embora a maior parte dos professores tenha referido que publicar em língua inglesa seja pacífico, para os professores funcionários com mais anos de serviço pode constituir um problema, já que no tempo em que se formaram e iniciaram as suas actividades profissionais os idiomas não eram ensinados nem exigidos profissionalmente. Actualmente, está-se a exigir-lhes que o façam. Para poderem responder a esta limitação pessoal e a esta demanda profissional, este grupo de professores tem agora que recorrer a tradutores para que estes os ajudem na tradução

dos seus textos para que possam divulgar as suas investigações no estrangeiro, recorrendo, para isso, a meios financeiros pessoais:

“É indiferente, mas tal como te contava antes, se os escreveres em inglês numa revista importante isso vai-te contar mais, como é evidente. E tem mais transcendência. Quando estás num projecto internacional, a difusão a nível internacional é melhor porque os fóruns onde vais são em inglês.” (Entr11-H-10-C)

“Isto sim é um problema porque quando escreves algum artigo em inglês tens que procurar uma pessoa que faça a tradução. A tradução custa muito dinheiro e tens que a pagar tu. Ou seja, a tua instituição não te dá este serviço grátis. Isto é uma limitação importante. No último artigo que escrevi, e não foi o único que tenho publicado em inglês, a pessoa que o traduziu levou-me 800 euros que tive eu que pagar. Claro, eu penso que deveríamos saber inglês mas a nossa geração não estudou inglês, na época de Franco não se estudava idiomas, quanto muito, francês, e, por isso, agora temos problemas. Eu penso que deveria haver ajudas para as traduções pois aqui não há.” (Entr14-M-20-C)

Este modelo imediatista de avaliação, que exige que, em termos de avaliação colectiva, os professores se submetam a escrutínio de 3 em 3 anos, faz com que não tenham a indispensável tranquilidade para investigar e se dedicarem a novas linhas de investigação, acabando por reciclar o trabalho já efectuado. Talvez se, em termos temporais, se alargasse o período sujeito a avaliação se pudesse contornar esta situação dando aos professores mais tempo para reflexão:

Os meus companheiros de Bristol são avaliados a cada 8 anos. Esse período de tempo permite abrir uma nova linha de investigação, pensar noutras coisas. Como tenho muito tempo, em 8 anos sou capaz de encontrar uma nova direcção. Em Espanha, as avaliações colectivas são a cada 3 anos. É muito pouco. Estes sistemas de avaliação também têm o inconveniente, que é a necessidade de publicar: «publish or perish». A necessidade imperiosa de publicar impede-te às vezes de ter a paz, a tranquilidade e a paciência para iniciar uma nova vida. Estes sistemas de avaliação incitam-te a um tipo de investigação rentável, fácil a curto prazo, próximo do que já sabes e dando voltas ao que já fizeste. Então, se as avaliações são muito próximas vês-te obrigado a fazer isto.” (Entr15-H-20-C)

Sendo um modelo que acaba por trazer para a profissão uma maior instabilidade e precariedade profissional, também é um modelo que suscita entre os professores contratados e os professores funcionários o desenvolvimento laços de entajuda e cooperação, como este que em baixo se apresenta:

“Agora preocupo-me mais com as pessoas que não sejam funcionários e que estejam numa situação mais precária. Assinando trabalhos em conjunto. Talvez eu tenha mais facilidade para preparar um artigo, eu preparo o artigo e assinamos três colegas: os outros dois leram, reviram o artigo e fizeram comentários mas a sua contribuição para o artigo foi menor que a minha. Isto, eu faço-o agora mas antes não o fazia. Antes trabalhava mais para mim.” (Entr8-H-20-H)

Paralelamente a esta avaliação de méritos desenvolvida pela ANECA que certifica e acredita os professores habilitando-os para poderem concorrer à carreira de professor de universidade contratado ou funcionário, existem também mecanismos institucionais de avaliação de prestação de contas. Estes mecanismos institucionais são bem aceites aos olhos dos professores entrevistados:

“Aqui, a universidade tem um mecanismo próprio que é o índice de actividade investigadora. Agora, por exemplo, terminou o prazo para 2008. Tivemos um mês para introduzir todos os artigos, todos os congressos, os livros de investigação, ou seja, todos os méritos investigadores e então se avalia a actividade investigadora do ano passado. Este é o mecanismo que aqui funciona. A memória de investigação do departamento.” (Entr10-M-10-C)

“É uma avaliação que se faz ao professor, como faz o professor, como dedica o tempo e depois a satisfação do estudante quanto à docência do professor. Este é um mecanismo que acontece na Universidade de Barcelona mas penso que acontece o mesmo em todos os centros (...). Isto está bem, do meu ponto de vista, isto é, devem explicar o que é que fazem já que vivemos em sociedade. Que eu possa prestar contas pois, ao fim ao cabo, as universidades são de dinheiros públicos. Qualquer serviço público está obrigado a prestar contas e qualquer profissional que está num serviço público, e aqui entram os professores da universidade, têm que prestar contas do que fazem e justificar porque é que nos pagam um ordenado, e queremos que nos paguem mais. Esta questão parece-me bem.” (Entr13-M-20-H)

Em termos de impacto e, relembrando uma vez mais que a maioria dos professores entrevistados são professores funcionários, portanto, este modelo de avaliação não intervém no trabalho quotidiano destes professores, os quais dizem coisas como:

- Como eu já sou professor funcionário, tal como outros colegas de investigação, isso não nos preocupa. Não temos as pressões que têm outras pessoas (...), o que nos dá muita liberdade para trabalhar (Entr8-H-20-H);
- Penso que a pressão corresponde aos anos da biografia das pessoas. Chega um momento em que a pressão já a marcas tu, pelos teus interesses (Entr13-M-20-H);

- Em 2007 não publiquei nada, desse ano não tenho nada. Pressionada não me sinto. Actualmente, se eu tenho pressão é mais uma pressão pessoal porque sou eu que imponho a mim própria. Não tenho a pressão que pode ter uma pessoa que não seja estável, que tenha um contrato mais precário, aí a pressão é muito maior (Entr10-M-10-C).

No entanto, um professor funcionário refere-se a dois tipos de pressão, intimamente relacionados, que este grupo de professores sente. Por um lado, sentem uma maior pressão para conseguirem fundos através do financiamento de projectos que conseguem ver aprovados. Por outro lado, estão sobrecarregados com a burocracia associada à preparação e à gestão desses mesmos projectos:

“Para os professores titulares a pressão é diferente. Aqui, a pressão que nós recebemos é de dois tipos. Um é a angariação de fundos. Se queres ter um projecto competitivo tens que conseguir que a União Europeia, o Ministério de Ciência ou outro, o financie. Aqui o que fazemos é propor projectos que consideramos interessantes e que vão ser financiados. O outro é aquilo a que chamamos de pressão da burocracia. O aumento de burocracia com que temos de lidar para levar a cabo projectos de investigação. Passamos uma grande parte do tempo a fazer papéis. Não escrevendo textos, lendo ou reflectindo.” (Entr12-H-10-H)

O modelo de avaliação em Espanha, à semelhança do que acontece no resto do mundo, oferece, segundo um dos professores, como mecanismo de prestação de contas, um «modelo mercantil» em detrimento de um «modelo social», por permitir a introdução de parâmetros mais fáceis e rápidos de medir. Aqui, a universidade deverá ter uma atitude crítica para não se deixar levar nesta tendência de indicadores de mercado contáveis:

“Os mecanismos de prestação de contas são muito mais claros numa versão mercantilista. Então, o mecanismo de prestação de contas de um modelo social é muito mais complicado. No modelo mercantilista, quantos estudantes tens, quanto dinheiro ingresses, são parâmetros muito fáceis. Portanto, há uma tendência nos sistemas de avaliação mercantilistas porque são muito fáceis. Porque o mercado o regula, porque a competitividade o regula. Os mecanismos de avaliação social são muito mais complicados. Primeiro, porque se requer uma decisão prévia dos governos para fixar objectivos e recursos. E isto para o mundo político é incómodo, custa-lhe. O ministro teria que decidir o que a universidade deveria fazer e dar-lhe o dinheiro para o fazer. É mais fácil dizer o que lhe pedem as empresas. Há uma desresponsabilidade por parte dos nossos governantes que faz com que o modelo social não funcione bem. Pois o modelo social funciona bem quando há objectivos sociais, há recursos sociais, há directrizes claramente marcadas e então avalia-se segundo os resultados. Se não,

há esta determinação prévia de objectivos depois não se pode avaliar se funciona bem ou mal. O modelo social é muito mais complicado de avaliar e, sobretudo, requer um compromisso por parte dos governos que não existe. Repara que em Espanha, nos últimos 5 anos, tivemos 5 ministros de universidades e na Catalunha tivemos 4 conselheiros de universidades. Quando o país não tem uma política universitária clara, quando as administrações dos países não têm uma política universitária clara, o modelo social é muito difícil de aplicar. Se não há esta atitude crítica por parte da universidade então a tendência é de uma maneira natural se deixar levar pelos indicadores de mercado.” (Entr15-H-20-C)

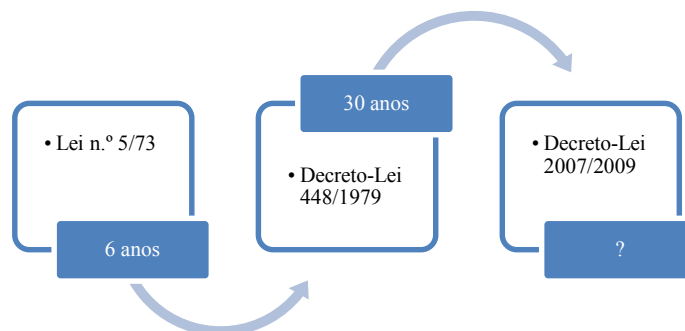
14.3. Nota síntese do ponto 14

Neste ponto dedicado ao desenvolvimento geral da Profissão Académica em Portugal e em Espanha nos últimos 40 anos procurou-se dar resposta a três dos objectivos específicos propostos neste estudo. Por um lado, ficámos a conhecer o desenvolvimento e a configuração dos mecanismos e condições de acesso e progressão na carreira académica através do percurso profissional dos professores entrevistados. Por outro lado, identificámos os elementos de mudança e de continuidade na profissão académica. E, por outro lado ainda, ficámos a conhecer o modo como é que essas mudanças identificadas no contexto geral da profissão são sentidas pelos académicos entrevistados.

Após a apresentação da análise em separado de cada um dos países em estudo, finaliza-se este ponto com uma síntese dos principais acontecimentos que marcaram e marcam a vida profissional dos académicos em Portugal e Espanha procurando estabelecer, entre ambos, pontes de contacto. Isto é, pontes que liguem os dois países nos aspectos em que o desenvolvimento da profissão académica é semelhante e nos aspectos em que é diferente.

Um aspecto importante a ter em conta antes de apresentar a análise integrada dos dois países é que, ao longo dos últimos 40 anos, o ritmo das principais reformas legislativas do ensino superior em ambos os países é distinto. No caso português, as condições objectivas de acesso à carreira docente nas últimas quatro décadas passaram por três enquadramentos legais: a Lei n.º 5/73, o Decreto-Lei 448/1979 e o Decreto-Lei 2007/2009. Note-se que a distância temporal que separa a publicação da anterior legislação que regula a carreira docente universitária para a actual é de 30 anos.

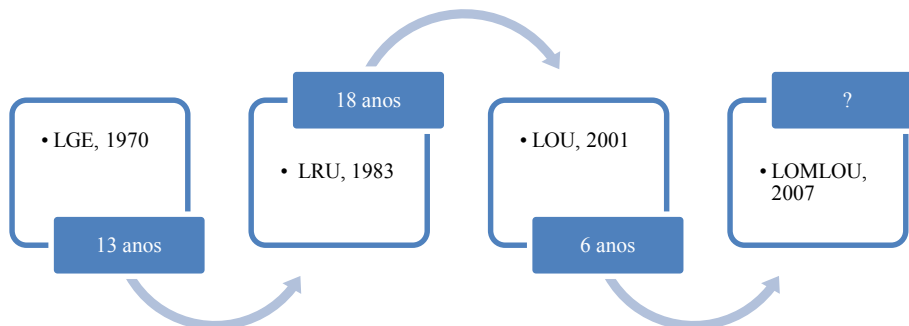
Ilustração 11 – Distância temporal entre cada diploma legal sobre o ensino superior em Portugal nos últimos 40 anos



Em Espanha, ao longo do mesmo período, o sistema universitário foi objecto de quatro reformas universitárias: a LGE, 1970, a LRU, 1983, a LOU, 2001 e a LOMLOU, 2007. Atendendo ao ano em que cada diploma legal foi publicado, verifica-se que o período que dista de uma publicação para outra, comparativamente a Portugal, é mais curto. O sistema universitário em Espanha não esteve mais de 18 anos sem ser objecto de revisão política, enquanto em Portugal esse período foi de 30 anos. É importante ter em conta este dado pois, durante a análise da profissão académica em Espanha, os contrastes entre cada geração de profissionais não foi tão acentuado nos discursos dos académicos em Espanha como no caso dos académicos em Portugal.

No entanto, comparando a década de 1970 com a primeira metade da década de 2000, tanto no caso português como no caso espanhol os cenários profissionais são completamente distintos.

Ilustração 12 – Distância temporal entre cada diploma legal sobre o ensino superior em Espanha nos últimos 40 anos



Do acesso e progressão na carreira à “progressão” e acesso à carreira

Desde logo, o acesso e a progressão na carreira académica deixou de ser um percurso linear em que alguém, após ter concluído a sua formação superior inicial, integra uma profissão no contexto da qual toda a formação posterior se desenvolve. Esta linearidade, no actual momento, dá lugar a percursos fragmentados e em alguns casos descontinuados, invertendo-se inclusivamente a lógica para o exercício da profissão académica. Isto é, em vez de se aceder e progredir na profissão, agora «progride-se» e só depois se acede à profissão, vivendo-se na dúvida se, após o esforço e um longo e difícil caminho, os académicos terão ou não oportunidade de ingresso na profissão. Temporalmente, pode-se identificar a segunda metade da década de 1990 como o período em que esta viragem começa a dar os primeiros sinais, uma vez que os professores que ingressaram na carreira até esta data o fizeram no quadro de elevadas expectativas, fruto de uma conjuntura política e social favorável à expansão do ensino superior. A conjuntura vivida até aquela dada permitia aos jovens ter a expectativa de ao fim de 2 ou 3 anos após a conclusão das suas teses doutorais serem admitidos como professores por via de concurso. Actualmente, o que se verifica é uma retracção no acesso à carreira ao não se abrir concurso para, inclusivamente, preencher as vagas deixadas pelos professores que se aposentam, o que contribui para o envelhecimento do corpo docente e investigador das universidades, quer em Portugal, quer em Espanha.

Como condição de acesso à carreira o grau de Doutor passou a ser exigido como grau mínimo de ingresso. A alteração no grau académico de acesso à carreira é um critério que ninguém discute por se considerar que os académicos constituem um grupo profissional que se distingue pela sua elevada formação académica, portanto é algo que é intrínseco à profissão, mesmo antes de este ser obrigatório. No caso de Portugal, e embora em termos legais esta condição tenha passado a vigorar em 2009, os professores que ingressaram no início da década 2000 já o fizeram na posse deste título. Em Espanha este requisito entrou em vigor com a publicação da LOU em 2001.

Em meados de 1990 começa também a emergir um sistema consolidado de bolsas de estudo – bolsas FCT em Portugal e bolsas FPI em Espanha – que passam a integrar o universo dos percursos da profissão académica. No caso de Portugal, tendo em consideração apenas o percurso dos professores entrevistados, apenas os académicos que ingressaram na profissão na década de 2000 realizaram a sua formação avançada com contexto de bolsas de estudo. Em Espanha, no início da década de 1990 estas

bolsas parecem já ser peça integrante no percurso dos professores. As bolsas de estudo representam e retratam, sem dúvida, gerações distintas de académicos. Em termos de imagem social, o desenvolvimento da formação avançada com recurso a bolsas de estudo espelha dois estatutos sociais diferentes. Ou seja, temos as primeiras gerações de professores que realizaram as suas formações avançadas integrados na profissão, sendo o seu percurso formativo visto como um «up grade», como uma valorização profissional de alguém que já exerce uma profissão. Enquanto quem fez a sua formação com recurso a bolsas – coerente com a ideia que os bolseiros são estudantes que realizam as suas teses doutorais num determinado departamento sob orientação e supervisão de um professor doutor – e ainda não está inserido na carreira é visto como uma espécie de «estudante profissional» ou seja, alguém que é pago para estudar.

Tomando com um todo os académicos Portugueses e Espanhóis, a esmagadora maioria dos professores entrevistados exercem a sua actividade profissional na instituição onde concluíram a sua formação inicial e/ou a sua formação pós-graduada. Acaba por ser “natural” que a progressão na carreira se faça dentro da instituição de acolhimento e de formação inicial onde já se estabeleceram reciprocamente redes de sociabilidade pessoal, profissional e institucional. Esta característica é algo que se tem mantido ao longo destes últimos 40 anos.

Em termos de especificidades da profissão académica em cada um destes países destacam-se três aspectos. Um prende-se com o peso que a formação intermédia – mestrados – tem no contexto de profissão académica. O segundo tem a ver com a organização dos títulos profissionais. E o terceiro aspecto tem a ver com as modalidades de contratação de professores.

No contexto português os mestrados começaram a ter uma importância significativa na década de 1980 na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 448/79, onde o título de mestre passou a contar como a “via normal para a promoção dos assistentes estagiários a assistente”, mas que podia ser substituído “por provas de aptidão pedagógica e capacidade científica de nível adequado”. A diferença entre estas duas modalidades era que o mestrado conferia grau académico e as provas de aptidão científica não. Portanto, verifica-se em Portugal que os professores que ingressaram na carreira durante este período e períodos subsequentes, contam com o mestrado nos seus «curriculum vitae» por este possibilitar a progressão automática na carreira.

Em Espanha os mestrados não tiveram a mesma expressão para a profissão académica, embora se ministrassem mestrados, que podiam ser públicos ou privados. Estes cursos não eram muito procurados para se aceder ou progredir na carreira académica porque para se fazer doutoramento o que era requerido, depois de se estar licenciado, era o «Diploma de Estudos Avançados» (DEA), que apesar de ser requisito para se aceder ao doutoramento, não conferia grau académico. Com a nova reforma universitária este requisito «cai», mantendo-se apenas em vigor até 2015 os projectos que estavam em curso durante a transição política.

Em Portugal, com a última reforma, os títulos profissionais passaram a ser três: Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático. Significa isto que quando se ingressa na carreira académica em Portugal o acesso se faz através da categoria de Professor Auxiliar. Nos primeiros 5 anos esta categoria não é estável, tem carácter experimental, durante os quais o académico deverá desenvolver investigação e publicar a sua produção científica. Após este período experimental, o académico poderá ou não obter o chamado «tenure», isto é, um lugar estável na carreira académica. Em Espanha a última reforma contempla apenas duas categorias profissionais: Titular de Universidade e Catedrático de Universidade. Ao se aceder à categoria de Titular de Universidade acede-se também a condição de «tenure».

A terceira especificidade nacional em relação à carreira docente universitária tem a ver com as modalidades de contratação dos professores. No caso de Espanha e desde 1983, com a publicação da LRU, a profissão académica é composta por «pessoal docente e investigador contratado» e por «pessoal docente e investigador funcionário» sendo que, para se aceder à carreira de funcionário, é necessário a posse do grau de doutor. No fundo, estas duas vias de contratação acabam por ser duas carreiras profissionais distintas e paralelas que poderão em muitos casos nunca a vir a juntar-se. Isso contribui para a instabilidade e para a desqualificação salarial em relação aos professores funcionários com a mesma habilitação académica e para a precarização da profissão.

Em Portugal a contratação de professores tem só uma via mas não deixa de ser também uma carreira desigual e precária. Isto porque não abrem concursos que permitam o acesso à carreira oficial, porque a legislação permite o recurso a outros mecanismos de contratação como seja a contratação a recibos verdes ou a tempo parcial e porque se pode recorrer ao serviço dos bolseiros para assegurar a docência e outros

serviços burocráticos associados à gestão de projectos, colmatando assim a estagnação na abertura de concursos de acesso à carreira e apoiando os professores seniores nas suas múltiplas tarefas.

Apesar das diferenças nos modelos de contratação, ambos tem em comum a mesma premissa – que é a retracção do financiamento do Estado no Ensino Superior – e o mesmo resultado: a precarização da profissão académica.

Procurando caracterizar a profissão académica podemos dizer que este é um grupo profissional que se distingue pela sua elevada formação académica, formação essa que, ao contrário do que seria de esperar, não é acompanhada por segurança e estabilidade profissional. Bem pelo contrário, cada vez mais, a tendência é que a profissão académica venha a ser uma profissão instável, desgastante e desprotegida. Deste modo, com o modelo de acesso e progressão na carreira vigente e com a falta de formação profissional focalizada na actividade docente, a carreira académica caracteriza-se também pelo longo e exigente percurso profissional sentido pelos professores seniores como uma fatalidade e pelos juniores como angustiante e incerto, pela falta de oportunidades de ingresso a um lugar estável na profissão.

Mudança na carreira académica

Nos seus discursos, os académicos, tanto em Portugal como em Espanha, referiram-se mais aos aspectos de mudanças do que às continuidades na profissão, considerando que algumas dessas mudanças têm tanto um lado positivo como um lado negativo, no contexto geral da profissão, estando por isso intrinsecamente relacionadas. Embora em alguns casos com formalizações verbais distintas, as mudanças apontadas quer pelos professores em Portugal, quer pelos professores em Espanha, são coincidentes. Observa-se uma clara consonância na identificação de mudanças relacionadas com a:

- centralidade da investigação/perfil do professor;
- pedagogia centrada no aluno/pedagogia;
- desvalorização do ensino;
- perda de liberdade académica.

Em relação às mudanças que no quadro 22 se apresentam como distintas – volta-se a referir que se prendem mais com questões de forma do que de conteúdo – as diferenças encontradas entre ambos os países tem mais a ver com as preocupação que

no momento da entrevista cada um dos países atravessava. Por exemplo, no caso de Portugal, o que mais emerge nos discursos dos professores são as questões relacionadas com o modelo de avaliação, ao passo que em Espanha as preocupações focalizam-se mais no tema da dupla carreira paralela instaurada no sistema de acesso à carreira profissional universitária.

Quadro 26 – Mudanças positivas e negativas na profissão académica em Portugal e Espanha

Portugal		Espanha	
	Positivas	Negativas	
Diferenças	Maior Financiamento de Bolsas e Projectos	Múltiplas Tarefas	Condições Materiais de Trabalho
	Maior Transparência nos Mecanismos de Acesso e Progressão	Sistema de Avaliação Condiciona	Cultura de Exigência e Qualidade
	Profissão mais Controlada e Avaliada	Estagnação no Acesso à Carreira	Precariedade Profissional
	Positivas		Negativas
Semelhanças	Centralidade da investigação Perfil do Professor		Desvalorização do ensino
	Pedagogia centrada no aluno Pedagogia		Perda de Liberdade Académica

Profissão Académica: Um professor que investiga ou um investigador que ensina?

Em sentido mais amplo a carreira universitária para além da docência contempla também a investigação como função profissional. No caso Português, a partir de 1980 passa também a fazer parte das funções docentes a «extensão universitária» e em 2009 soma-se às funções existentes a «participação na gestão» das respectivas instituições universitárias. Em Espanha, apenas a função docência e de investigação, ou prioritariamente a investigação, são contempladas na lei (LOMLOU). No entanto, as tarefas de gestão também fazem parte das actividades quotidianas dos académicos espanhóis. Isto porque integram o rol de itens sujeitos a avaliação por parte das agências de avaliação. Como tal, os académicos acabam por se envolver nestas tarefas para obterem créditos que lhes permitam concorrer a um lugar de professor titular ou, já na posse deste título, progredirem para a posição de catedrático.

Ligadas pelo conhecimento, as funções docentes e de investigação estão de tal modo incrustadas na vida profissional dos académicos que, nas suas percepções, os professores entrevistados, em ambos os países, não as concebem separadamente. Em todas as entrevistas a complementaridade entre estas duas funções reinou nos discursos.

Embora todos os entrevistados em Portugal tenham referido a complementaridade entre estas funções como característica fundamental da actividade académica, quando foram abordados acerca das percepções sobre as funções docente e de investigação, as preferências entre os seniores e juniores oscilaram entre a equivalência atribuída às duas funções para os seniores e uma maior importância da investigação para os juniores.

O contexto universitário é, por excelência, a via através da qual, em Portugal e Espanha se pode exercer a actividade de pesquisa. Como tal, para que esta se possa desenvolver, os interessados têm de obrigatoriamente passar pela docência, sem que isso se traduza num gosto pessoal. Face aos diferentes interesses profissionais, vocacionais e pessoais, tanto os académicos juniores como os seniores são unânimes a reconhecer que não deveria haver apenas um único perfil de académico, sugerindo que poderia existir a possibilidade dos professores optarem por diferentes tipos de carreira, consoante os seus interesses pessoais e até mesmo segundo os interesses institucionais, sem contudo deixarem de exercer as três funções – docência, investigação e gestão.

Apesar da valorização da investigação no contexto da profissão, em Portugal, o perfil dominante nas universidades é o de «docente», o qual se deve à asfixia no acesso à carreira contribuindo grandemente para a estagnação dos profissionais nos quadros das universidades, cujo perfil, aquando da sua entrada na carreira, aproximava-se mais de um perfil de docência do que de um perfil de investigação.

Os professores de ambos os países reconhecem a importância da complementaridade entre a função docente e a função de investigação no contexto geral da actividade profissional que desenvolvem. No caso português, observou-se uma clara distinção entre a representação social que os académicos juniores têm acerca da relação docência/investigação e aquilo que se passa no quotidiano das suas práticas, verificando-se com isso uma segmentação no perfil académico entre os académicos juniores e os seniores. Apesar de considerarem as duas funções complementares, os juniores – mais por não terem uma categoria profissional estável do que pelos anos de serviço que têm – não têm a possibilidade de gerir com liberdade as suas carreiras de

modo a responder às funções profissionais que lhes são exigidas e a responder aos seus interesses pessoais do mesmo modo que os professores seniores o podem fazer, verificando-se uma maior sobreposição das tarefas docentes e de gestão sobre as tarefas de investigação. Isso acaba por se apresentar como uma contradição do sistema já que o perfil desejado é o de profissionais académicos talhados para a investigação. Por se ter verificado nos académicos juniores do género feminino e numa professora sénior uma maior carga de tarefas burocrática, lança-se uma questão que poderá vir a constituir uma pista para futuras investigações e que é a seguinte:

As tarefas de gestão administrativa são mais distribuídas pelas professoras mulheres por uma questão de estereótipo feminino que as vê mais próximas de um perfil de secretariado ou será que essa distribuição ocorre simplesmente por existirem entre o corpo docente das universidades mais mulheres do que homens?

No caso de Espanha, os factores que condicionam e/ou influenciam uma maior dedicação à actividade docente ou à actividade de pesquisa são, para além das preferências pessoais, a falta de tempo para se dedicarem a todas as tarefas que os académicos são chamados a responder e a prioridade que se dá à investigação para se ir obtendo créditos para se prosseguir na carreira académica. A limitação de tempo acaba por ter mais impacto na função docente já que «perante à falta de tempo» prepara-se mais a docência do que a investigação, no caso dos professores funcionários. A prioridade dada à função de pesquisa verifica-se quando o académico ainda não detém uma figura profissional estabilizada, isto porque, para aceder à figura de funcionário do Estado, necessita de obter acreditação positiva por parte das agências de avaliação externa para se poder apresentar a um lugar de titular de universidade. É certo que todos devem ensinar e investigar mas os professores contratados acabam por sentir mais essa pressão para investigar.

Apesar das expectativas iniciais dos jovens em Portugal estarem mais direccionadas para a função de investigação, estes acabam por ter um perfil mais próximo do «professor-gestor» do que propriamente um perfil de «investigador-professor» que tanto desejavam. E gestor não no sentido de gerir conhecimentos, mas sim no sentido burocrata do termo, na organização de papéis administrativos nos departamentos onde estão inseridos, já que a última reforma universitária trouxe para os académicos novas tarefas de gestão administrativa, as quais têm surtido maior impacto

nos contextos profissionais dos professores juniores do que os contextos de trabalho dos professores seniores, sendo a investigação a dimensão mais afectada.

Mas o aumento e o impacto das tarefas administrativas na profissão académica são sentidos pelos académicos de ambos os países provocando contradições entre as condições para o exercício profissional e o sistema de avaliação dos académicos, uma vez que o trabalho académico é mais avaliado pela produção científica desenvolvida pelos professores do que pela docência que exercem ou pelos cargos ou tarefas de gestão que desempenham. Por um lado, pela excessiva documentação burocrática que exige que os professores produzam. Por outro lado, pela falta de tempo que os académicos têm para se dedicarem à investigação que também lhes é exigida. Com isto, a profissão académica vê-se em certa medida esvaziada de sentido, resultando daqui um descontentamento quase generalizado, principalmente entre o grupo de académicos mais jovem em relação às condições de trabalho que lhes são dadas para desenvolverem na plenitude a sua actividade profissional.

Perante a diversidade de funções que são chamados a desempenhar, os académicos acabam, em função das suas idiossincrasias, por pender mais para uma ou outra nas suas preferências. É, então, num jogo de equilíbrio entre estas três funções – ensino, investigação e gestão – que a profissão académica internamente produz e reflecte uma grande variedade de perfis, constituindo-se como uma profissão extremamente diferenciada. Este é um equilíbrio nem sempre fácil de conseguir manter, sobretudo nos académicos que ainda não estabilizaram na profissão.

A utilização do conceito «profissão académica» não tem, em Portugal e em Espanha, a mesma expressão que tem, por exemplo, no Reino Unido ou nos Estados Unidos. Como tal, a designação daqueles que exercem a actividade docente e de investigação nas universidades são comumente designados por professores universitários. Esta designação, no caso dos dois países em estudo, está cristalizada na legislação e é interiorizada pelos académicos quando estes, ao se referirem à profissão que exercem, se assumem como «professores universitários». No caso espanhol, ressalta ainda uma particularidade. Como a composição do corpo docente e de investigação das universidades é constituída, desde 1983 (LRU), por professores funcionários e por professores contratados, para se distinguirem, os académicos assumem uma destas duas identidades. Ou seja, intitulam-se como «professores contratados» ou como «professores funcionários» consoante seja o seu caso. Mas a actividade profissional dos

professores universitários não se reduz à docência. A investigação é também uma actividade tradicionalmente atribuída a estes profissionais, que ao longo das últimas quatro décadas viram aumentar o leque de funções estatutariamente atribuídas, nomeadamente, com a atribuição de funções de gestão administrativa. A ampliação das funções da profissão académica, inevitavelmente, contribui para a reconfiguração da profissão académica ao promover novos (des)equilíbrios entre as suas principais funções – a docência e a investigação – com uma sobrevalorização da investigação sobre a docência. Como tal, a designação «professor universitário», ao estabelecer a função docente como elemento chave na profissionalidade deste grupo de profissionais, acaba por não representar, ainda que de modo genérico, a abrangência do tipo de actividades exercidas nesta profissão, não se descartando, por isso, a utilização do termo profissão académica pela abrangência de actividades que pode abarcar nesta dicotomia entre um professor que investiga ou investigador que ensina.

Sistema de avaliação do desempenho docente em Portugal

A profissão académica distingue-se pela elevada formação académica dos seus profissionais, os quais sempre que tiveram de prestar sucessivas provas para poderem progredir na carreira profissional. No caso de Portugal, essas provas foram até à publicação do actual Estatuto da Carreira Docente Universitária – Decreto-Lei n.º 2005/2009 – essencialmente a obtenção dos distintos os graus académicos, os quais permitiam progredir na carreira automaticamente. Na sequência da publicação do actual Estatuto da Carreira Docente, o mecanismo de transição automática entre categorias foi abolido acedendo-se e progredindo-se actualmente na carreira mediante concurso onde a avaliação do desempenho é aferida através de técnicas bibliométricas decisivas para o acesso, manutenção ou progressão profissional, estabelecidas por cada universidade mediante regulamento interno específico.

Em Espanha, também existe um mecanismo de avaliação baseado em técnicas bibliométricas, mas com uma estrutura completamente distinta do modelo português. Grosso modo, quem queira aceder e fazer carreira académica em Espanha tem de obrigatoriamente passar primeiro pelo crivo da ANECA, uma vez que em termos legais só se podem apresentar a concurso os candidatos detentores do Certificado de Acreditação atribuído por esta agência. Esta agência, externa à universidade, tem programas específicos de acreditação que possibilitam quer o acesso às categorias de

professor contratado (Programa PEP) quer o acesso às categorias de professor funcionário (Programa ACADEMIA).

Em Portugal, os académicos denotam um grande sentido crítico em relação ao modo como o modelo de avaliação do desempenho docente está estruturado. Consideraram que este é utilizado na sua versão mais negativa ao favorecer a quantidade em vez da qualidade acabando por ser prejudicial à própria qualidade da investigação. As críticas mais comuns entre os professores entrevistados foram:

- o sistema de avaliação do desempenho docente não é um sistema de avaliação equilibrado, porque valoriza mais a componente da produção científica, do que a componente do ensino;
- no sistema de avaliação do desempenho docente a avaliação não é realizada em função da relevância e qualidade científica, mas através da contagens de publicações conseguidas;
- o sistema de avaliação do desempenho docente é um modelo que não se adequa a todas as áreas científicas, sobretudo às ciências sociais e humanas;
- o sistema de avaliação do desempenho docente é um modelo que desvaloriza a língua portuguesa como língua científica, privilegiando publicações em língua inglesa.

No geral, o sistema de avaliação do desempenho que foi implementado traduz-se num conjunto de pressões, sobretudo sobre as novas gerações ainda em fases iniciais ou intermédias da carreira, que em geral não são benéficas para a profissão académica. Para os professores Catedráticos, pela posição que ocupam, essa pressão não os atinge, movendo-os mais como «pressão» o interesse e gosto pessoal em continuar a fazer investigação e a divulgá-la, retirando do reconhecimento dos pares a sua maior satisfação profissional e pessoal. Mas esta maior pressão sobre jovens já está interiorizada por estes como fazendo parte das «regras do jogo», acabando por aceitá-la e considerando que independentemente das críticas que lhe o modelo de avaliação possa suscitar, este acaba por ser um modelo mais transparente do que o anterior. Relativamente aos impactos que tais pressões provocam na profissão académica, verifica-se que estes sentem-se a vários níveis e são sentidos como negativos na profissão. Tais impactos podem ser conhecidos em baixo:

- não publicar prejudica o financiamento de projectos e a progressão na carreira;
- prejudica o aprofundamento de temas,
- desmobiliza a criatividade para outras formas de divulgação de resultados, não contempladas no modelo de avaliação;
- contribui para a perda de liberdade académica;

- pode vir a liquidar aquilo que entendemos por universidade;
- obriga a custos financeiros individuais;
- obriga à elaboração de estratégias de publicação.

Em relação ao modelo de avaliação implementado em Espanha, os académicos entrevistados, independentemente das críticas apresentadas, no geral têm uma opinião positiva, considerando também que é melhor que o modelo antecessor. Esta posição favorável sobre o modelo de avaliação por parte dos académicos entrevistados em Espanha pode ter a ver com o facto de, entre os oito professores entrevistados, seis serem professores funcionários, portanto, imunes a qualquer tipo de sistema de avaliação. Ou seja, estão numa situação estável na carreira a quem é permitido não ter de prestar contas, passando o trabalho a ser desenvolvido em função dos interesses e ambições pessoais. Em relação às críticas apresentadas a este modelo de avaliação dos méritos docentes estas são:

- É um modelo adaptado das ciências naturais que desvaloriza certos formatos de divulgação científica tradicionalmente utilizados pelas ciências sociais e humanidades;
- É um modelo excessivo e coercivo por pressionar os jovens a publicar;
- É um modelo que pode acarretar custos financeiros para os professores;
- É um modelo de avaliação imediatista que conduz à investigação rentável a curto prazo;
- É um modelo que traz precariedade profissional.

Em termos de impacto, e lembrando uma vez mais que a maioria dos professores entrevistados são professores funcionários, portanto, este modelo de avaliação não intervém no trabalho quotidiano destes professores. Apesar disso, entre o grupo de funcionários foi aferido dois tipos de pressão intimamente relacionados. Um é a pressão que os professores funcionários sentem para submeterem projectos para conseguirem trazer fundos para a universidade. O outro é a pressão inerente à burocracia que está associada à preparação e à gestão desses mesmos projectos.

O quadro em baixo oferece a visão conjunta das críticas ao modelo de avaliação em cada um dos países aqui em análise. Embora a estrutura do modelo de avaliação seja distinto nos dois países, as críticas e os impactos são em muitos aspectos coincidentes. Por vezes, essa coincidência cruza-se entre o que em Portugal é percebido como um impacto e em Espanha é apontado como crítica. Tal

cruzamento desvanece as diferenças identificadas em termos de críticas apresentadas ao modelo de avaliação vigente em cada país permitindo afirmar que, apesar de serem estruturalmente, dois modelos distintos de avaliação, produzem os mesmos resultados na (re)configuração da profissão académica nestes dois países.

Quadro 27 – Críticas e impactos ao actual sistema de avaliação da profissão académica em Portugal e Espanha

	Portugal	Espanha	
	Críticas		
Diferenças	O sistema de avaliação do desempenho docente não é um sistema de avaliação equilibrado, porque valoriza mais a componente da produção científica, do que a componente do ensino	É um modelo que pode acarretar custos financeiros para os professores	
	O sistema de avaliação do desempenho docente é um modelo que desvaloriza a língua portuguesa como língua científica, privilegiando publicações em língua inglesa	É um modelo excessivo e coercivo por pressionar os jovens a publicar	
		É um modelo que traz precariedade profissional	
Semelhanças	O sistema de avaliação do desempenho docente é um modelo que não se adequa a todas as áreas científicas, sobretudo às ciências sociais e humanas	É um modelo adaptado das ciências naturais que desvaloriza certos formatos de divulgação científica tradicionalmente utilizados pelas ciências sociais e humanidades	
	No sistema de avaliação do desempenho docente a avaliação não é realizada em função da relevância e qualidade científica, mas através da contagem de publicações conseguidas	É um modelo de avaliação imediatista que conduz à investigação rentável a curto prazo	
	Impacto		
Seniores & Juniores	Não publicar prejudica o financiamento de projectos e a progressão na carreira	Funcinário	Pressão a obtenção de projectos financiados
	Prejudica o aprofundamento de temas de pesquisa		
	Desmobiliza a criatividade para outras formas de divulgação de resultados, não contemplados no modelo de avaliação		
	Contribui para a perda de liberdade académica		Pressão inerente à burocracia que está associada à preparação e à gestão de projectos
	Pode vir a liquidar a universidade		
	Obriga a custo financeiros individuais		
	Obriga à elaboração de estratégias de publicação		

15. Contextos e condições de trabalho docente em Portugal e Espanha nos últimos 40 Anos

A União Europeia construiu uma série de mecanismos e plataformas com o objectivo de criar um Espaço Europeu de Educação Superior. O processo de Bolonha é a plataforma Europeia que mais visibilidade tem e é também aquela que mais objectiva e explicitamente conduziu a profundas reformas nas políticas dos sistemas educativos nacionais. Em termos pedagógicos, o processo de convergência europeia alterou alguns

dos principais referentes clássicos da concepção de ensino (Zabalza, 2009) por via da alteração do processo de aprendizagem centrado no aluno e não na transmissão de conhecimento do professor.

Procurou-se, então, saber, a partir das experiências vividas e narradas pelos professores entrevistados, que alterações o contexto e as condições de trabalho docente sofreram ao longo dos últimos 40 anos e conhecer em que medida essas mudanças na percepção dos professores se devem ou não às reformas políticas desenvolvidas no quadro do processo de convergência europeia, em geral, e ao processo de Bolonha, em particular.

15.1. Contextos e condições de trabalho docente em Portugal

15.1.1. Mudanças pré-Bolonha

Em termos de grandes alterações de contexto e condições de trabalho docente, as percepções dos professores fixa-se na reforma desencadeada pelo processo de Bolonha. No entanto, reconhecem também que as universidades e os professores, conscientes da necessidade de mudança, já vinham a adaptar-se às novas necessidades sociais reorganizando e reestruturando os seus cursos. Contudo, Bolonha é um marco referencial de mudança nos contextos e nas condições do trabalho dos académicos enquanto docentes universitários:

“Obviamente, que neste momento tudo é esmagado pelo processo de Bolonha. É difícil pensar numa reforma para além do processo de Bolonha.” (Entr6-H-20-H)

Antecedendo a última grande reforma do sistema de ensino superior a nível político, as universidades, no início da década de 2000, desencadearam um plano estratégico de auto-reforma que conduziu a uma reestruturação interna das faculdades, nomeadamente, na criação de novos cursos, na aposta na formação pós-graduada, na formação avançada e na importância da investigação. Isso, como chama a atenção um académico:

“Foi a instituição a auto-reformar-se, a repensar sobre si própria, a munir-se de instrumentos estratégicos para atingir os objectivos políticos.” (Entr6-H-20-H)

Esse processo de auto-reforma tomava já como linha de orientação alguns dos referentes internacionais, como por exemplo o modelo anglo-saxónico dos cursos «majors» e «minors», o que posteriormente acabou por vir a facilitar implementação formal do processo de Bolonha:

“Nós tivemos uma primeira experiência muito interessante logo em 2004/05, que se chamou a introdução dos «majors» e «minors» – nós utilizámos a versão mais latina de «majors» e «minors» porque temos aqui gente com formação em ciências sociais e humanas e achámos que ficava melhor assim – e que foi uma preparação para Bolonha (...). Quando se chegou a Bolonha foi uma coisa relativamente fácil. Não houve crise. A universidade tem faculdades diferentes, lógicas diferentes, portanto, não foi tudo ao mesmo tempo em todo o lado. Nós fomos dos primeiro a fazê-lo. Fizemo-lo de uma forma intensa. De uma forma consequente em todos os ciclos. Portanto, 1º, 2º e 3º ciclo. Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.” (Entr1-H-20-H)

“Em termos aqui da faculdade, quando entrou Bolonha, não mudámos muita coisa em termos dos currículos, em termos da estrutura do curso, porque a faculdade tinha sido pioneira em propor uma organização de cursos no sistema de «majors» e «minors». E, portanto, esse foi o sistema adoptado para Bolonha. E nós já tínhamos mais ou menos, foi só ajustar e tirar uma ou outra disciplina. Mas a organização em si nós já a tínhamos porque já tínhamos reestruturado a licenciatura num sistema «majors» e «minors». Isso facilitou um bocadinho o processo porque todos os cursos da universidade já estavam mais ou menos orientados nesse sentido.” (Entr2-M-10-H)

“Essa reestruturação, em 2001, passou por criar no último ano 5 perfis de estudantes. Ou seja, no fundo, os alunos tinham um percurso comum até ao 4º ano e chegavam ao 5º ano e tinham que fazer um percurso diferente. Não havia teses, não havia Bolonha, mas havia um percurso diferente. Esse sistema veio a evoluir e, no fundo, acabou por se traduzir num esquema muito parecido com o actual, no quadro de Bolonha.” (Entr5-H-20-C)

“Os cursos, basicamente foram semestralizados, manteve-se mais ou menos o mesmo esquema. Até porque, aqui na faculdade de letras, tinha havido uma reforma curricular dois ou três anos antes, que a própria universidade tinha encetado.” (Entr7-M-20-H)

As universidades estavam já a preparar-se para se adaptarem às novas realidades exigidas às universidades quando a reforma do ensino superior em Portugal, à luz de Bolonha, se iniciou. É certo que, desde 1999, que se andava a falar em Bolonha, até porque Portugal foi um dos países de primeira linha na adesão à declaração. Mas o modelo acabou por ser imposto às universidades com pouca ou quase nenhuma contestação, segundo os professores porque:

- houve muita incredibilidade e houve também um pouco talvez de tentativa de adiar o processo; (Entr7-M-20-H)
- os professores não se aperceberam do programa. Se fosse hoje eu acho que já ia ser diferente; (Entr4-M-20-C)
- houve um grupo de pessoas que, até por razões ideológicas, se opôs, em todo o país, não foi só aqui, mas, do ponto de vista, interno são absolutamente minoritários. Significa que não houve propriamente uma espécie de resistência até ao fim e contra Bolonha; (Entr1-H-20-H)
- foi com alguma contestação estudantil, com contestação interna nas universidades, mas com grande responsabilidade do governo das Universidades. De facto, aqui, o governo das universidades em geral tem uma grande responsabilidade, mas as universidades acabaram por aceitar essa inevitabilidade. Foi um caso em que foi muito evidente o fracasso do conselho de reitores, por exemplo. (Entr6-H-20-H)

15.1.2. Contexto de mudança

A incorporação na ordem jurídica interna do processo de Bolonha fez-se através da publicação do Decreto-lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro¹⁶⁵. Posteriormente, outros diplomas foram publicados, até o governo português dar por concluída a implementação do processo de Bolonha em Portugal com a apresentação do documento *Quadro de Qualificações para a Educação Superior em Portugal (QQES)*¹⁶⁶ na 6ª Conferencia Ministerial sobre o Processo de Bolonha, que decorreu em Lovaina, em 28 e 29 de Abril de 2009.

Neste contexto, a rede de estabelecimentos de ensino superior (público, privado, universidade e politécnico) e a oferta da formação (pós-secundária não superior, graduada e pós-graduada) foi reestruturada.

¹⁶⁵ Este decreto foi entretanto alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

¹⁶⁶ O QQES é um subsistema do Sistema Nacional de Qualificações dotado de um quadro legal específico que segue de perto processos similares ocorridos em outros países subscritores de Bolonha. Os seus principais objectivos passam por (a) estabelecer importantes pontos de referência para o conjunto dos standards de avaliação académicos, tanto para as instituições de ensino superior como para os examinadores externos, de modo a preservar a autonomia e fomentar a diversidade da educação superior e suas instituições; (b) apoiar na identificação de potenciais estradas de progressão, em particular no contexto da aprendizagem ao longo da vida, garantindo equidade no acesso e fomentando a mobilidade de estudantes e graduados durante a educação superior e entre a educação superior e mercado de trabalho; e (c) promover a partilha e entendimento comum das expectativas associadas com as qualificações típicas facilitando o uso consistente dos títulos de qualificações entre o sector de educação superior (MCTES, 2009).

Do ponto de vista dos professores esta reestruturação foi feita “por ordem, por imposição” do governo que resultou num processo de “muito trabalho”, “muito apressado”, “caótico” e “pouco reflectido”.

“Nesta passagem para Bolonha, as outras passagens foram de detalhe. Na passagem para Bolonha, eu diria que o único motivo foi a imposição de Bolonha.” (Entr5-H-20-C)

“Tem sido muito custoso porque dá muito trabalho mudar os cursos, mudar os horários, mudar os semestres, mudar as formas de avaliação, mudar tudo isto tem sido um trabalho muito violento. Houve muito trabalho de várias direcções da faculdade, dos conselhos científicos, que iam estimulando, que iam criando e, portanto, foi um trabalho duro, bastante duro, mas relativamente pacífico.” (Entr1-H-20-H)

“Mal! Perpassou a ideia na universidade portuguesa, por todo o lado, que as universidades que fossem mais depressa para Bolonha só teriam a ganhar com isso. E não se pensou bem aquilo que se estava a fazer. Não se discutiu bem qual é o novo sistema e, portanto, acho que as coisas foram feitas um pouco à pressa, um bocado em cima do joelho. Embora dependesse também das faculdades. Houve faculdades que resistiram mais a isso e outras menos. Portanto, também não tenho a ideia do que é que se passou em todos os lados. Mas, de uma maneira geral, eu estou convencida que, a nível de todas as universidades, se achou que aquilo foi feito demasiado à pressa, sem pensar. E penso que, neste momento, se deveria fazer um balanço, que ainda não se fez.” (Entr4-M-20-C)

“Lá está, foi muito apressado, ou seja, foi feito num espaço de tempo muito curto, e quando as pessoas chegaram ao fim disseram ‘ok, já implementámos Bolonha, já reduzimos os cursos para três anos’, isso não foi bom.” (Entr3-H-10-C)

“Foi caótica. Estava à frente do pedagógico nesta altura. No primeiro ano tínhamos ainda a funcionar os dois percursos. Ou seja, tínhamos os alunos que vinham do antigo percurso e que estavam no 4º ano, nesse ano. Tínhamos alunos do 3º ano que podiam terminar nesse ano mas que tinham de ajustar os currículos e pedir acreditações para transitar para Bolonha. E tínhamos alunos que iam entrar pela primeira vez para Bolonha. Portanto, foi, de facto, caótico. E tivemos nesse ano e nos seguintes uma série de pessoas que, tendo interrompido as suas licenciaturas por variadíssimas razões, tinham entrado no mercado de trabalho e deixado os cursos a meio ou pendurados por algumas disciplinas e, de repente, ouvem nas notícias que as licenciaturas passaram para 3 anos e que já não havia equivalências, havia acreditações, correram para a universidade para tentarem ter os diplomas de licenciatura. E, portanto, foi um ano em que choveram processos de reingresso e de acreditação a que nós não conseguíamos dar vazão. De facto, foi um ano complicado. Em termos burocráticos foi, de facto, muito pesado.” (Entr2-M-10-H)

“O problema foi que não houve também muita reflexão crítica sobre o que é que podia ser a reforma. Bolonha devia ter sido objecto de um

trabalho de reflexão crítica muito maior por parte da universidade e dos seus docentes e a culpa foi certamente nossa. E podia não ter sido introduzida, não devia ter sido introduzida, podia ter sido introduzida de outra maneira (...). É o que eu digo, dessa maneira cega, assim um bocado obediente, sem haver uma apropriação crítica adaptada ao contexto. Portanto, isso foi uma ordem que veio do governo em que as reitorias acharam que sim e nós próprios também acabámos por fazer à pressa e dessa forma, penso eu, pouco reflectida. Penso que mesmo dentro do quadro de implementação de Bolonha podia ter havido adaptações ou um outro entendimento do código de Bolonha, mesmo até dentro dos moldes actuais outro entendimento, sei lá, ver até o calendário escolar, que facilitassem as coisas, que aliviassem, por exemplo, a carga burocrática ou alguns currículos, como disse, podíamos ter tido licenciaturas de 4 anos e não tivemos, foi essa obediência, digamos, cega.” (Entr7-M-20-H)

Apesar das críticas em relação ao modo como a última reforma no ensino superior, no quadro do processo de Bolonha, foi implementada em Portugal, os professores consideram que o modelo de Bolonha, em si, tem grandes possibilidades e aspectos positivos. Os pontos fortes associados a Bolonha são fundamentalmente:

- a reinvenção de um modelo de ensino mais apto para os desafios da actualidade;
- com o sistema 3+2 há uma outra maneira de ver o próprio ensino. Ou seja, democratizou-se o ensino ao ponto do 1º ciclo tender a ser um ensino obrigatório;
- a promoção da mobilidade;
- o princípio da harmonização;
- a introdução dos chamados ECTS como factor de aferição;
- a internacionalização é um imperativo fundamental;
- a flexibilização na mudança do percurso académico ao fim de 3 anos;
- o fim das licenciaturas de banda estreita, muito aplicadas, para ir para as coisas de banda larga;
- a (possibilidade) de implementação de um ensino mais integrativo.

Os aspectos negativos que surgiram não foram tanto em relação ao modelo de Bolonha em si mas mais ao modo como este foi adoptado em Portugal. Fundamentalmente, os aspectos negativos identificados foram:

- a uniformização do sistema de ensino superior em vez da harmonização, como esta previsto na declaração de Bolonha;
- a rápida aplicação do processo para o qual nem os professores nem alunos estavam preparados;
- a grande abertura ao mercado, com risco de uma competitividade selvagem em detrimentos de padrões de cooperação;
- a redução do tempo de ensino contribui para a subqualificação das novas gerações;

- a criação de um sistema socialmente injusto, pois quem quiser formação suplementar terá de pagar para isso.

Seguindo a lógica dominante na Europa, Portugal adaptou no seu sistema de ensino superior o modelo conhecido entre nós como o modelo 3+2, em detrimento do modelo 4+ 1. Isto é, adoptou-se um sistema que tem no seu 1º ciclo um currículo de 3 anos de formação e no 2º ciclo uma formação de 2 anos. Significa isto que a formação inicial em Portugal – licenciatura –, em termos de anos de formação, sofreu uma redução de 4 ou 5 anos (nalguns casos) para três anos. E a formação intermédia – mestrado – manteve os mesmos anos de formação. Entre as percepções dos professores em relação a esta alteração, encontramos posições antagónicas, embora na generalidade das respostas a posição em relação ao modelo 3+2 sejam pacíficas, recaindo as críticas mais sobre a lógica que esteve por trás desta tomada de decisão política e no modo como os cursos foram reestruturados. Temos, então, quem considere que a redução da formação inicial para 3 anos é uma “enorme injustiça social” perante o princípio constitucional de ensino tendencialmente gratuito, oferecendo às novas gerações uma “formação insuficiente” e desadaptada às necessidades competitivas do mercado de trabalho:

“Como é em quase toda a Europa, que eu saiba só em Espanha... e aqui tiro o chapéu aos nossos colegas espanhóis. Invejo isso de em Espanha continuar a haver 4 anos, eu acho que esse sistema faz muito mais sentido. De facto, a redução da formação para 3 anos é sobretudo uma injustiça social enorme. A responsabilidade social do Estado perante a formação e, no fundo, o objectivo constitucional do ensino tendencialmente gratuito, não ficou minimamente salvaguardado, pelo contrário, foi violado. E eu tenho muita pena destas gerações que são lançadas para a vida com uma formação insuficiente que não lhe dá instrumentos capazes para concorrerem no mercado de trabalho extremamente competitivo e agressivo. E até lhe posso dizer que tenho muita raiva com este processo todo (...). A Faculdade de Letras lutou até ao último instante – infelizmente não encontrou aliados na reitoria – mas lutou até ao último instante para que as licenciaturas fossem de 4 anos em vez de 3.” (Entr6-H-20-H)

Com uma posição mais flexível e que, de certa forma, se pode intuir que é extensível aos restantes professores entrevistados, temos alguém que considera que ambos os sistemas lhe parecem bem. Embora do ponto de vista da formação o modelo 4+1 possa à partida parecer mais “complexo”:

“A lógica dominante europeia foi 3+2 e, se isso for garantido, não penso que seja uma má opção. Mas também não vejo problemas

nenhuns no 4+1. Embora com 1, com uma formação com um ano só, parece relativamente complexo.” (Entr1-H-20-H)

Da leitura que os professores fazem da adequação da universidade ao mercado, o modelo 3+2 tem como aspecto positivo o facto de ser um modelo de formação inicial mais curto – permitindo a entrada no mercado de trabalho mais cedo – à qual, em função dos interesses pessoais e das necessidades profissionais, se pode retomar mais tarde. Contudo este modelo pode ter um senão:

“Se houver uma clarificação de que é com o mestrado que se iniciam certas actividades mais qualificadas, não vejo grande problema. Se for uma forma também de os empregadores simplificarem a coisa, pagarem menos para fazerem a mesma coisa, parece-me mal porque estão a desqualificar os quadros que formamos (...). Neste momento estamos perante uma grande indefinição porque estão a chegar os primeiros licenciados, os primeiros já têm dois anos, mas estão a chegar ao mercado de trabalho. Há pessoas a estudar isso mas não é muito claro ainda como é que eles estão a ser integrados no mercado, em que posições, se no sítio apropriado ou não. Não tenho dados.” (Entr1-H-20-H)

Independentemente da divergência de opinião em relação ao modelo adoptado por Portugal, duas lógicas foram identificadas pelos professores como estando por trás desta opção do governo. Uma foi ter seguido a lógica dominante na Europa em nome da harmonização dos sistemas de ensino superior com vista à criação do Espaço Europeu de Educação Superior. A outra lógica seguida foi a financeira que, do ponto de vista dos professores, teve como objectivo a redução do provimento do Estado para o ensino superior. O facto de o Estado ter seguido a lógica dominante não é vista com maus olhos pelos professores entrevistados:

“E acho que a opção foi apenas seguir a maioria, até para facilitar as trocas. Acho que foi essa a lógica que Portugal seguiu.” (Entr1-H-20-H)

Mas o mesmo já não se pode dizer em relação à lógica financeira seguida, em relação à qual, aliás, os professores são muito críticos, chegando mesmo a dizer que os objectivos de Bolonha acabaram por se desvanecer neste objectivo de diminuir o apoio financeiro do Estado, subentendendo-se o desvio desse apoio financeiro para as famílias ao terem de financiar os mestrados dos estudantes. É certo que os mestrados já eram suportados pelas famílias ou pelos próprios estudantes mas antes não tinham o carácter “quase-obrigatório” que actualmente têm no quadro da formação superior:

“Agora não acho que o processo de Bolonha tenha sido bem implementado. Até porque teve uma agenda de poupar dinheiro que se cruzou. E eu acho que essa agenda acabou por obscurecer os objectivos iniciais de Bolonha. Porque a ideia, para mim, foi: sim senhor, passa-se para três anos para depois se aumentar a propina com o mestrado. E, portanto, diminuir os encargos de financiamento com o ensino superior. Depois, também aquela ideia de pôr os alunos durante um tempo a trabalhar sozinhos – que nós já sabemos perfeitamente que eles não conseguem – para permitir poupar horas de professores. Isso é que eu acho que foi uma coisa muito má.” (Entr4-M-20-C)

“Eu acho que a grande motivação política que esteve por trás disto foi em termos de orçamentos. Porque, assim, o Estado financia só os 3 primeiros anos. Eu acho que foi essa a motivação política porque as universidades foram pressionadas a implementar Bolonha com a redução do número de anos.” (Entr3-H-10-C)

Aliado aos interesses económicos está também a lógica competitiva que o modelo 3+2 poderia trazer para as universidades que oferecessem uma formação mais curta, em termos de captação de alunos. Esta lógica é entendida por um professor como sendo um efeito perverso resultante da demissão das próprias universidades portuguesas na interpretação dos princípios da Declaração de Bolonha que, em vez de adoptar um modelo de acordo com «critérios pedagógicos e científicos», o fez utilizando critérios de natureza «burocrática e de cálculo financeiro»:

“As universidades portuguesas não estavam obrigadas à ortodoxia dos 3+2+3 de maneira nenhuma. Optaram livremente por isso mas optaram como sendo uma imposição qualquer. É aquela lógica portuguesa: ‘nós até achávamos que sim mas não pode ser de outra maneira porque Bruxelas impõe.’ Eu aqui vejo que houve uma demissão clara das universidades em serem responsáveis, em interpretarem os princípios do processo de Bolonha – princípios muitos dos quais são perfeitamente válidos –, não houve, de facto, esse esforço das instituições portuguesas em interpretarem esses princípios de Bolonha de uma maneira que fizesse mais sentido e de se porem de acordo também. É há aqui um efeito perverso que é: a universidade que oferecesse formações mais rápidas ia ter vantagens em termos de procura de alunos. E, então, a partir de determinado momento, as instituições começaram a criar factos consumados. Por exemplo, o facto consumado da licenciatura em 3 anos. A partir do momento que há instituições que oferecem e criam esse facto consumado, as outras universidades são obrigadas a ir atrás para não perderem o efeito concorrencial e a vantagem concorrencial. E, portanto, as razões verdadeiras para termos este sistema não são razões pedagógicas nem razões científicas, são razões burocráticas, são razões administrativas, são razões de cálculo financeiro.” (Entr6-H-20-H)

Ao obscurecer os objectivos iniciais de Bolonha, o que se verificou na prática não foi uma harmonização do sistema de educação superior português em relação aos outros sistemas europeus, mas sim uma uniformização de ciclos de estudos ao se “empacotar cursos de 4 e 5 anos em 3 anos” alterando-se pouco ou quase nada:

“Quando começou toda a discussão e que eu fui acompanhando na altura, a Declaração de Praga e a Declaração de Bolonha, havia uma palavrinha chave que a mim me encantava, que achava muito bem, dizia-se que se tratava de harmonizar os sistemas universitário europeus e não uniformizar. Harmonização e não uniformização. Mas, olhando para trás, eu vejo que o que houve fundamentalmente foi um processo de uniformização e não necessariamente um processo de harmonização. E isso tem várias consequências.” (Entr6-H-20-H)

“Eu acompanhei na altura e li a Declaração de Bolonha e depois vi o que é que foi feito em nome da Declaração de Bolonha. A Declaração de Bolonha fala de uma coisa que era importante que era uniformizar as competências dos estudantes europeus à saída de um determinado curso. As pessoas têm um curso x, no país x, sabemos que saem com competências que são idênticas às de um país diferente. E o que se fez, com Bolonha, não foi a uniformização das competências com que as pessoas saem. Foi a uniformização da duração dos ciclos de estudos.” (Entr3-H-10-C)

Em baixo ilustra-se com uma descrição feita por um dos professores o modo como foi realizada a conversão de um dos cursos da sua universidade:

“O curso de Bioquímica era um curso de 4 anos, em que havia um estágio curricular, um estágio científico no último semestre do 4º ano e que toda a gente fazia no 5º ano. As pessoas chumbavam um ano basicamente e faziam investigação a tempo inteiro no 5º ano. Depois, ao fim de alguns anos conseguiu-se, efectivamente, que o curso tivesse a duração de 5 anos. Há cerca de alguns anos, um bocadinho antes de Bolonha, nós reduzimos o curso de 5 para 4 anos. Tínhamos 3 anos de disciplinas e 1 ano de estágio, no 4º ano. Quando veio Bolonha, o que fizemos foi tirar o 4º ano de estágio e os 3 primeiros anos nem sequer foram tocados. Pura e simplesmente não foram tocados. E, agora, os alunos fazem o 1º ciclo e a seguir, a esmagadora maioria, vai fazer o 2º ciclo que tem um primeiro ano de disciplinas e tem um segundo ano da tese. Ou seja, voltamos às origens, onde tínhamos um curso de 5 anos, com 4 anos de disciplinas e 1 ano de estágio científico. Os métodos de ensino são exactamente os mesmos. Portanto, se quisermos, neste sentido, a reforma não trouxe muita coisa de novo.” (Entr3-H-10-C)

No fundo, a redução administrativa dos cursos para três anos foi relativamente fácil, apesar dos professores referirem a existência de algumas discussões a nível de cada departamento para se decidir a espinha dorsal dos cursos. Não foi referido por

nenhum professor mas é possível que, em algum momento, nestas discussões tenha prevalecido o argumento “posição profissional”:

“Foi relativamente simples, apesar de ter havido várias discussões dentro de cada departamento. Mas foi relativamente simples cortar cursos de 5 anos e transformá-los em cursos de 3 ou cursos de 4 e transformá-los em 3. Isso foi relativamente simples. É uma questão de quase jogar com quadros, qual é a disciplina que tiramos, quais são as disciplinas que acrescentamos e isso fez-se! De facto, Portugal fez a transição para o processo de Bolonha de uma maneira extremamente rápida.” (Entr3-H-10-C)

“Tivemos de cortar uma série de disciplinas e isso foi muito complicado, decidir quais é que vamos tirar, quais é que são fundamentais para manter no curso, mas isso foi feito.” (Entr2-M-10-H)

“A introdução de Bolonha trouxe problemas mais delicados. Problemas mais delicados não: trouxe paradigmas diferentes. Porque a questão da escolha, o que é ou não tronco comum, punha-se sobretudo em dois níveis, nas hidráulicas e nas estruturas, que eram as áreas científicas padrão. Essa foi a grande dificuldade, sendo que aí há sempre, independentemente do que é o nosso discernimento, um jogo de forças.” (Entr5-H-20-C)

Como já se referiu, a grande crítica que os professores fazem ao novo sistema de ensino superior em Portugal está relacionada com a rapidez com que o modelo foi implementado. Ou seja, a rápida implementação do processo de Bolonha, a nível formal¹⁶⁷, não foi acompanhada, do ponto de vista dos professores, por uma alteração das mentalidades de trabalho incorporadas e interiorizadas quer pelos professores, quer pelos alunos. Razão que leva a supor que a consolidação do modelo tem ainda um longo caminho a percorrer:

“Tem a ver com a dificuldade em mudar tão rapidamente a mentalidade dos professores e dos alunos.” (Entr1-H-20-H)

A mentalidade dos professores ainda está muito presa a um forte individualismo que marca e caracteriza o trabalho dos professores em Portugal. Pelo menos no que diz respeito à dimensão docente, pois na dimensão de pesquisa, como se verá mais à frente, a cultura profissional, ainda que individualizada, é mais partilhada e colaborativista:

¹⁶⁷ A implementação do processo de Bolonha nas universidades portuguesas teve formalmente início no lectivo 2005/2006. Dois anos depois, no ano lectivo 2007/2008, 90% dos cursos superiores ministrados em instituições de ensino superior funcionavam já no quadro da estruturação de Bolonha. No ano lectivo 2008/2009 todos os cursos em Portugal funcionavam já com essa estrutura.

“Não há uma reflexão apurada e uma análise crítica partilhada porque cada um pode fazer a sua análise crítica. E temos que ganhar massa crítica para isso, sobre o que é a estrutura das disciplinas (...). A adaptação das disciplinas a Bolonha, dos cursos a Bolonha, nalguns cursos e nalgumas cadeiras foi um processo incipiente. E não se faz sozinho. O pior é ter muitas intuições e muito voluntarismo tudo junto sem massa crítica. Eu posso ser óptimo e excelente se depois tiver quem, pela positiva, me ajude a criticar e a dar coerência aos processos.” (Entr5-H-20-C).

Numa outra vertente, mas de modo a dar apoio aos professores neste processo de alteração de paradigma, foi sugerido que se disponibilizasse aos professores formação pedagógica, o que acabou por não acontecer:

“É difícil alterar os métodos de ensino praticados pelos professores. Ainda houve preocupações em chamar a atenção para esse aspecto, em fazer formação de professores, chamar a atenção para os métodos de ensino diferentes que teriam de ser implementados.” (Entr3-H-10-C)

Para além desta característica subjectiva, a falta de condições e meios objectivos e materiais de apoio pedagógico também não acompanha nem contribui para um ensino que se pretende centrado no aluno, constituindo também um motivo de preocupação pedagógica que os professores procuram ultrapassar:

“Criar condições para as nossas bibliotecas estejam preparadas para os alunos estarem horas e horas a fio, abertas dia e noite, como nos campus das universidades americanas, que têm as bibliotecas abertas permanentemente ou quase permanentemente, com acessos muito facilitados. Nós não temos esse modelo. Nós temos um modelo diferente. Portanto, há alguns problemas, até pedagógicos, que têm de ser debatidos. E, neste momento, estamos a tentar ultrapassar esses problemas pedagógicos.” (Entr1-H-20-H)

“Alinhar para aquilo que se trombeteia como sendo a grande novidade pedagógica ou científica – que, no fundo, trocado por miúdos, não é nada – mas em nome desse princípio, que é um princípio que é elementar, que é básico, devia-se ser coerente e devia-se, por exemplo, reforçar o quadro docente da universidade de modo a permitir fazer turmas mais pequenas, mas nada disso acontece. E isso é, obviamente, um dos grandes fracassos de Bolonha. Teria de haver financiamento que permitisse, nomeadamente, trabalhar com grupos mais pequenos e fazer um acompanhamento mais personalizado dos alunos, que se instituísem sistemas de tutoria dignos desse nome – não tem de ser necessariamente um sistema de tutoria inglesa, em que um professor tem dois ou três alunos, porque, obviamente, isso não é possível. Mas, enfim, que haja condições estruturais de financiamento que permitissem então esse tipo de trabalho de uma maneira mais coerente com aquilo que é possível fazer. E, obviamente, as universidades devem ser bem equipadas em termos informáticos, em termos de

bibliotecas. Que houvesse portanto um investimento nas nossas universidades, que não houve. O que houve foi o contrário, desinvestimento. Portanto, o processo de Bolonha no caso Português concretamente traduziu-se em querer fazer omeletas sem partir ovos. E levou também a reformas dos ciclos de ensino absolutamente absurdas.” (Entr6-H-20-H)

Apesar de o processo de Bolonha, quer a nível legislativo quer a nível formal, estar já implementado, a sua consolidação ainda está, no entender de alguns professores, por concretizar:

“Termos ainda um processo longo de adaptação dos professores e dos alunos a um novo modelo. Vai levar ainda algum tempo.” (Entr1-H-20-H)

“Eu acho que o processo de passagem para o processo de Bolonha foi positivo. Vai ser um processo positivo. Eu sou um optimista. Mas, neste momento, não me parece que esteja suficientemente implementado nas universidades.” (Entr5-H-20-C)

Desde logo, um dos aspectos que está por consolidar é o valor que cada um dos ciclos representa em termos de formação e conhecimento adquirido a devolver à sociedade. À partida, os discursos dos professores sugerem que, com esta reestruturação organizacional do ensino superior em ciclos, haverá uma alteração nos seus quadros de referência em relação a este aspecto. Isto é, a equivalência simplista que se fez e continua a fazer na sociedade em geral ao se considerar que o 1º ciclo é o mesmo que a antiga licenciatura e o 2º ciclo equivale ao antigo mestrado, nos discursos dos professores esvanece-se. A representação social tripartida que se tem acerca da divisão do ensino superior em licenciatura, mestrado e doutoramento já não existe. A existir, a equivalência à licenciatura só se obterá com o 2º ciclo dando lugar à eliminação da formação intermédia, ou seja, mestrado. No caso dos mestrados integrados isto é notório na percepção de um dos professores:

“O mestrado integrado de Engenharia Civil é de 5 anos que correspondem, grosso modo, à Licenciatura anterior com algumas valências adicionais, que eu acho que é positivo: o facto de ter uma tese (embora uma tese pequena), de duas ou três coisas terem sido mais direccionadas, e terem encontrado conhecimentos e competências mais específicas. Falando de equivalência, a diferença é muito ténue em termos do nível de formação. Como está integrado em Engenharia Civil, corresponde à licenciatura antiga, que eu diria: ‘é exactamente igual. Não, não é.’ Estará 15% acima do que era um aluno que fazia a licenciatura anterior. Não é claramente o equivalente aos estudos dos antigos mestrados, isso não é, de facto. Portanto, eu

acho que estamos a comparar coisas parecidas. Estamos a comparar 5 anos, com 5 anos. Ou 4 anos com 5 anos. E, portanto, eu acho que este caso de mestrado integrado, não há um grau intermédio.” (Entr5-H-20-C)

“Acho que as pessoas têm noção que o método de ensino não foi alterado. E, portanto, acho que ligam se uma pessoa está 3, 4 ou 5 anos na universidade. E isso até é mais grave em termos dos mestrados. Agora com o 2º ciclo é equivalente ao mestrado não tem nada a ver com o mestrado... havia pessoas que tinham licenciaturas de 5 anos e depois tinham um mestrado de 2. Agora temos licenciaturas de pessoas de 3 anos e mestrados de 2 anos. E portanto, a formação e a qualidade é de facto diferente.” (Entr3-H-10-C)

“Uma das razões é que se a licenciatura é uma formação de base, então 3 anos é absolutamente insuficiente. Três anos correspondem no fundo ao que no meu tempo se chamava Bacharelato. Se eu quiser ainda ser mais cruel, três anos de licenciatura neste momento corresponde a um nível apenas um pouco mais elevado do que era no meu tempo o 7º ano do Liceu. Isso significa o seguinte: se a formação de base é tão precária, então é necessário assegurar a formação pós-graduada. Mas então é necessário que o sistema financie a formação pós-graduada. E, portanto, a situação é esta: para a grande massa de estudantes aquilo que se propicia em termos de ensino tendencialmente gratuito – que, como sabemos, não é gratuito por causa das propinas – são três anos que não servem para nada, que não dão acesso a nenhuma profissão. E depois há uma selecção que é cada vez mais classista, justamente porque aquilo que conta é a formação que se tem para além da licenciatura. E, portanto, mesmo em termos de justiça social, fazia muito mais sentido que houvesse 4 anos de licenciatura, financiados pelo Estado, nos termos da lei do financiamento. E depois havia a formação suplementar e poderíamos ter o mestrado com os 2 anos e, obviamente, teria de ser dois anos. E teríamos então os tais 8 anos de Bolonha, que, de facto, não estão escritos em lado nenhum, que tem de ser um primeiro ciclo de 3+2+3.” (Entr6-H-20-H)

Em relação ao 2º ciclo em geral, portanto, mestrado não integrado, isso é um pouco mais confuso:

“Nos mestrados não integrados acontece muito que o 2º ciclo é um ciclo muito disperso em termos de competências de entrada daquelas pessoas e essa pode ser uma dificuldade grande. Portanto, há aqui uma quebra e a dispersão em termos das formações possíveis como entrada para o 2º ciclo dão à saída um leque muito confuso de competências.” (Entr5-H-20-C)

Isto revela, por outro lado, o facto de os professores estarem a ter algumas dificuldades em converter ou reduzir os conteúdos programáticos de ensino em competências práticas e observáveis, sobretudo ao nível do 1º ciclo. De modo a superar

esta dificuldade, uma professora sugere que deveria haver um maior diálogo entre a universidade e as empresas. Neste diálogo as universidades deveriam ter uma maior preocupação a orientar a aplicação dos conhecimentos que produz e as empresas deveriam colaborar mais com a universidade no sentido que dar a conhecer aquilo que realmente lhe interessa:

“Tem de haver uma maneira de funcionar diferente, seja por parte das empresas seja por parte das universidades. A universidade tem de ser menos torre de marfim, tem de se preocupar mais com os problemas que têm impacto directo na sociedade, sem perder a sua autonomia. Não é de maneira nenhuma ficar a trabalhar para as empresas, não é isso que eu estou a dizer. Isso era mau, seria péssimo! Tem de ter a sua autonomia e tem que manter o trabalho nas áreas, seja de ciência fundamental, seja de cultura, nas humanísticas, filosofia, essas coisas são muitos importantes. Essas coisas são a referência. Mas acho que a universidade também tem que ter uma preocupação grande de orientar a aplicação desses conhecimentos fundamentais em aspectos que tenham impacto. E, por outro lado, as empresas também têm de perceber que pode ser bom para elas perder algum tempo a explicar aos académicos o que é que realmente lhes interessa. As empresas também podiam procurar mais o diálogo e até colocar determinados problemas.” (Entr4-M-20-C)

Mas também encontramos entre os professores posições antagónicas rejeitando o “mito do ensino universitário profissionalizante”:

“Não há ideia mais errada do que aquela de pensar que a universidade torna alguém num profissional. A universidade prepara uma pessoa, dá-lhe condições para que venham a ser profissionais. Eu dou um exemplo de uma pequena história muito engraçada a que assisti há muitos anos e que nunca mais esqueci. Foi uma discussão aqui na faculdade sobre o ensino das Germanísticas e um professor de Alemão, da altura, defendia: «as pessoas têm de estar orientadas, as pessoas saem daqui e não são capazes de exercer funções de secretariado, não são capazes de fazer isto ou aquilo». E o Presidente da Câmara do Comércio Luso-Alemão levanta-se e diz a seguir: ‘era o que faltava, que eu pedisse à universidade que prepare as minhas secretárias. As minhas secretárias preparo-as eu. Elas aprendem no local aquilo que têm a aprender, no exercício da sua actividade profissional. Eu quero que a universidade lhes dê a formação científica básica, dê cultura geral.’ Achei isto extremamente curioso porque estava um docente universitário a defender um modelo absurdo de profissionalização e estava o empresário dizer que o interesse dos empresários não é que a universidade tenha a ideia de que forma profissionais. A universidade tem de fazer aquilo para que está vocacionada que é efectivamente dar conhecimentos básicos. Formar pessoas que sejam intelectualmente autónomas, capazes de pensamento crítico e capazes de se auto-desenvolverem, pessoas capazes de pesquisarem por si próprias. Ninguém pensa que um licenciado em medicina é um médico. Se quer um médico não vai

procurar uma pessoa que diz: ‘eu, licenciiei-me ontem em medicina’. Criou condições para ser médico. Até ser médico leva muito tempo. Porque é que não se pensa assim nas outras áreas? Portanto, isso é um mito. Criou-se muito esse mito que o ensino universitário tem de ser profissionalizante.” (Entr6-H-20-H)

Portanto, a consolidação do modelo de Bolonha é algo que está para além do cumprimento de dispositivos legais não se impondo por decreto. O caminho que se seguir dependerá muito do trabalho e das interações entre professores e alunos, em particular, mas também dependerá muito da resposta que as empresas e a sociedade, em geral, forem dando em relação ao perfil dos estudantes que agora saem das universidades portuguesas.

15.1.3. A profissão académica e o paradigma de ensino centrado no aluno

O paradigma de ensino enunciado na Declaração de Bolonha apresenta-se como uma grande inovação pedagógica, que deve ser praticada por todos os docentes universitários na edificação do Espaço Europeu de Educação Superior, de modo a contribuir para a afirmação de uma Europa do Conhecimento capaz de competir com outros grandes blocos regionais. Mas este paradigma de ensino ou, melhor dizendo, de aprendizagem¹⁶⁸, não é novo¹⁶⁹. Encontra raízes no paradigma construtivista que concebe o conhecimento como sendo construído pelo sujeito e não como algo que é recebido passivamente. Motivo pelo qual alguns dos professores entrevistados se referem a este paradigma com a “estranheza” da novidade:

“Mas, digamos, esse postulado do ensino centrado no aluno, isso é o «b-a-ba» de qualquer professor. Eu sempre parti do princípio que não se ensina nada a ninguém, as pessoas é que aprendem. Falar em processo de aprendizagem, mais do que em processo de ensino, sempre fez para mim muito sentido. E, portanto, sempre estranhei muito que, aquilo que sempre devia existir, fosse apresentado uma como uma grande inovação bolonhesa. A partir de Bolonha é que eu me vou começar a preocupar-me com o aluno? Pois se eu não me

¹⁶⁸ Em educação a primazia deve ser dada à aprendizagem não ao ensino: “aprender é o objectivo e ensinar é um meio para este fim” (Finkel, 2008, p. 43).

¹⁶⁹ Carl R. Rogers, psicólogo norte-americano, desenvolveu ao longo da sua vida uma linha teórica conhecida por «Abordagem Centrada na Pessoa». Em 1969, publica o livro *Freedom to Learn* onde apresenta algumas propostas no sentido da aprendizagem não directiva. Na área da Educação indica-se outra obra de referência aos métodos não directivos e à aprendizagem centrada no aluno: Postman, N. & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*, New York: Dell Publishing Co.

preocupava já antes, já deveria ter sido posto na rua há muito tempo.”
(Entr6-H-20-H)

Apesar de não constituir uma novidade no contexto educacional do Ensino Superior em Portugal, este paradigma não era/é, no entanto, o modelo dominante. Pode-se dizer que a novidade reside na intenção de inverter essa situação de dominância no contexto das práticas profissionais dos docentes universitários face ao modelo de ensino tradicional, caracterizado pela prática de metodologias expositivas, por via da legalidade. No cumprimento dos compromissos políticos assumidos com a subscrição da Declaração de Bolonha, o governo português reforçou então a aprendizagem centrada no aluno com a publicação do Decreto-Lei n.º107/2008. Este novo contexto «obriga» a que todos os docentes repensem as suas práticas pedagógicas na gestão das suas «unidades curriculares» no sentido de ensinar a investigar. Por via da norma, pretende-se a concretização e a consolidação efectiva das aprendizagens centradas no aluno, orientadas para o desenvolvimento de competências. Para isso, é necessário ter em conta que um evento educativo envolve sempre um professor (ensino), conhecimento (currículo), aluno (aprendizagem) num determinado contexto social (contexto) (Moreira, 2010). Ou seja, o espaço da sala de aula é construído por um conjunto de pessoas e variáveis que se relacionam entre si.

Ao se pronunciarem sobre as suas práticas pedagógicas no contexto das mudanças geradas por Bolonha, os professores são consonantes ao afirmarem que mudaram pouca coisa, ou que não mudaram nada. Os que mudaram alguma coisa referem que essa mudança não se deveu a Bolonha mas sim às necessidades que sentem no quotidiano das suas práticas profissionais procurando assim obter aprendizagens mais significativas. Sendo em função disso que regem as suas práticas.

“Não faço diferença nenhuma.” (Entr6-H-20-H)

“Os métodos de ensino são os mesmos. Agora, a percepção que eu tenho é que, se a atitude mudou, não foi por causa de Bolonha.”
(Entr3-H-10-C)

“Em termos de pedagogia, ou seja, em termos de aulas propriamente ditas, eu não acho que a gente tenha mudado muito (...). Eu não mudei muita coisa.” (Entr2-M-10-H)

“Continua a ser o mesmo mas foi evoluindo. Não por Bolonha mas por se sentir a necessidade.” (Entr1-H-20-H)

“Era diferente. Mas nesta cadeira não, sempre fiz assim (...). Não era preciso haver Bolonha para que isto acontecesse.” (Entr4-M-20-C)

“Eu acho que as alterações se deveram sobretudo ao tipo de alunos que nós encontramos, que está cada vez mais diferente, que está cada vez menos habituado a ler um livro, ler mais do que uma página já é muito cansativo. E, portanto, não tanto o facto de termos passado de aulas expositivas para aulas mais práticas, que isso já era muito feito. Mas o problema principal, penso eu, nem sequer foram as alterações introduzidas por Bolonha, o problema são os alunos. Os alunos não vêm habituados a ler.” (Entr7-M-20-H)

Este novo paradigma não significa que se deva desprezar as pedagogias de ensino mais expositivas, aliás, devem de ser usadas em função daquilo que se pretendem alcançar. Além disso, como alerta um dos professores entrevistados, deve-se ter muito cuidado com as pedagogias não directivas, pois podem conduzir ao insucesso e à deriva do aluno:

“Eu não estou a dizer que é melhor ou que é pior. Nós todos fizemos cursos antes de Bolonha e sobrevivemos, estamos cá e temos boa consciência do que estamos a fazer. É um paradigma diferente. Agora, o que não podemos é confundir as coisas. Não podemos dizer que com Bolonha passou a haver menor horas de contacto. Passou a ser, sobretudo, do lado do aluno a capacidade e a necessidade de ser ele a descobrir e a fazer e de isso ser uma descoberta de ensino apoiado. Uma descoberta e um ensino não apoiado têm uma grande probabilidade de insucesso. Não é insucesso de ter más notas ou boas notas. É o insucesso do ponto de vista da aquisição de competências, já que tem uma probabilidade de insucesso absolutamente enorme, na minha opinião, sobretudo, em áreas técnicas. Porque a probabilidade de desvio, isto é, a probabilidade de entrar em deriva completa, é enorme.” (Entr5-H-20-C)

A incursão ao tema das práticas pedagógicas indica uma mudança de atitude dos professores perante as necessidades dos alunos a qual, como já se referiu, não tem directamente a ver com Bolonha:

“Todos temos tentado combater isso, tentando não só que os alunos aproveitem as aulas mas também que tenham uma disciplina de estudo minimamente regular. Eu acho que isso mudou. Ainda temos um caminho a percorrer, mas acho que os professores estão preocupados em levar os alunos a perceber que eles têm a ganhar com ir às aulas, trabalharem logo sobre aquilo que acabaram de aprender na aula, ter o seu estudo organizado. Acho que isso melhorou. Mas também digo: acho que isso não teve nada a ver com Bolonha.” (Entr4-M-20-C)

Esta mudança de atitude conduz à adaptação de novas estratégias nas pedagogias e práticas docentes, levando os professores a diversificar nos materiais

pedagógicos de apoio, a repensar estratégias que relacionem a pedagogia, os conteúdos e factores motivacionais, tudo isto adaptado às diferentes áreas e disciplinas e aos diferentes níveis de ensino que recebem estudantes com diferentes percursos de formação transformando o docente num professor transversal:

- O que se faz nos congressos, em simpósios, nas revistas de engenharia, passa muito pouco para os alunos. Nós temos feito nos últimos anos uma experiência em vários cursos e em várias línguas, desde a licenciatura normal a mestrados, uma experiência que é dar aos alunos um CD com um ou dois congressos inteiros; (Entr5-H-20-C)
- Tenho feito um esforço em distinguir o que são mecanismos de motivação e o que são estratégias pedagógicas. No fundo o que é motivação, pedagogia e conteúdo; (Entr5-H-20-C)
- No nível da licenciatura, por vezes, são precisas pedagogias mais directivas, aulas mais expositivas; (Entr6-H-20-H)
- Experimentei em algumas disciplinas fazer a divisão da matéria em duas fases. Dava-me mais trabalho e não senti efeitos; (Entr2-M-10-H)
- Se estou a dar aulas de seminário, sobretudo, no nível da pós-graduação, são aulas em grupo, são aulas participadas, são aulas de discussão. Aquilo que sempre fiz no mestrado e no doutoramento, em cada sessão há um texto para comentar, apresentar, são grupos bastante interventivos. É muito difícil dirigir a discussão mas essa é a função do docente nesse nível; (Entr6-H-20-H)
- Quando dou uma cadeira a alunos de diferentes áreas tenho de perceber qual é o conteúdo que quero passar. E, em muitos casos, eles são muito parecidos, noutros casos não são exactamente iguais. O mecanismo, a pedagogia, com que eu posso fazê-lo para um Arquitecto ou para um Engenheiro Civil ou para um Engenheiro Electrotécnico, que tem conhecimentos diferentes, por exemplo, da matemática e conhecimentos diferentes da física, tem de ser diferente. (Entr5-H-20-C)

As faculdades têm um regulamento interno de avaliação a partir do qual os professores e os alunos discutem e negociam a metodologia de avaliação a praticar em cada em cada disciplina. Mas, neste processo de negociação, o professor tem, em última análise, o poder e a liberdade de decidir qual o método de avaliação que pretende:

“Não são os estudantes que escolhem. O professor pode discutir com os estudantes mas a última decisão é sempre dele. Eu opto por um sistema de avaliação final que exige uma frequência ou um trabalho apresentado. Se for um trabalho tem também uma apresentação oral, que é discutida. Eu dou sugestões de como o trabalho escrito pode ser melhorado para fazerem uma coisa mais composta. E isso é feito nas últimas semanas de aulas, é discutido em frente aos colegas, que também dão opinião. Se for em termos de frequência, é uma frequência final de avaliação dos conhecimentos.” (Entr2-M-10-H)

Também a metodologia de avaliação dos estudantes, tal como a pedagogia utilizada pelos professores, é contextualizada. Isto é, depende das disciplinas, do nível de ensino e do número de estudantes que integram cada disciplina. Em função destas variáveis, os professores optam por metodologias mais clássicas, cujos instrumentos de medição são as frequências ou os exames, ou optam por metodologias de avaliação contínua, cujos instrumentos de avaliação são mais diversificados. Mas isso, para os professores que têm mais tempo de serviço, não constitui uma novidade de Bolonha:

“Há colegas que fazem trabalhos ou testes faseados ao longo do semestre e depois a nota final é a média. Depende das disciplinas. Essencialmente nos primeiros anos há um maior número de disciplinas que são avaliadas em forma de frequência, seja numa frequência única ou de vários testes, ao longo do semestre. Para as disciplinas dos últimos anos ou as de opção, que são mais temáticas específicas, é mais frequente ver trabalhos de pesquisa bibliográfica sugeridos pelo professor – cada aluno escolhe um determinado tema – o que, de certa forma, exercita a capacidade do aluno na pesquisa bibliográfica, de trabalhar sobre um determinado tema.” (Entr2-M-10-H)

“Sempre que possível, faço avaliação contínua. Só é possível com grupos pequenos, agora quando tenho cem alunos (ultimamente não tanto, nas nossas áreas, de línguas modernas, o número de alunos diminuiu bastante), obviamente, não posso fazer avaliação contínua, não é? Mas se tenho um número que me permite, sempre fiz. Se estou a dar aulas de seminário, sobretudo no nível da graduação, são aulas em grupo, participadas, de discussão. Aquilo que sempre fiz no mestrado e no doutoramento é ter, para cada sessão, um texto para apresentar e comentar, são grupos bastante interventivos. É muito difícil dirigir a discussão mas essa é a função do docente nesse nível” (Entr6-H-20-H)

À luz do modelo de Bolonha, o contexto das avaliações pode ser um palco escorregadio para os professores, ao ponto de se constituir num problema do modelo. Sobretudo devido à diversidade de agentes e de formações que compõe determinados cursos. Esta diversidade de formação de base é sentida pelos professores a partir do 2º ciclo. Tal situação leva um dos professores entrevistados a chamar a atenção sobre o perigo de subavaliação ou sobreavaliação dos estudantes no quadro, exigindo, por isso, do professor um maior esforço na preparação dos materiais pedagógicos a apresentar a cada grupo de estudantes, em função daquilo que é a linguagem específica dessa mesma formação para assim se correr o risco de na hora de avaliar se nivelar por baixo:

“Quando eu tenho um 2º ciclo com alunos que vêm das faculdades que podem assumir como opção para outros cursos, quando tenho um

aluno que vem de História de Arte, um aluno que vem de Electrotecnia, um aluno que vem de Engenharia Civil ou um aluno que vem de Arquitectura, a tendência natural será, das duas, uma: Ou eu aprovo toda a gente ou eu chumbo toda a gente. Tenho um nível de exigência que não lhes interessa ou, sem querer, eu vou nivelar por baixo. Isto é, eu vou passar a uma linguagem demasiado simplista – em registo único – e nívelo por baixo. Tem de haver aqui uma linguagem comum, depois tinha que haver capacidade de cada um ser puxado na sua área específica para aquilo que quer. Este mecanismo dos congressos é um dos caminhos que temos encontrado. Pode haver outros. E o nosso papel aí é obviamente dizer: ‘se está preocupado com um artigo que não é para a sua área, para isso é provavelmente melhor este congresso, é uma coisa mais séria. Não se vá meter numa coisa de que não sabe nada, senão vai nivelar por baixo!’ (Entr5-H-20-C).

Perante tudo isto o professor actual é um professor transversal:

“Eu, nos últimos 5 anos, sou muito mais um professor transversal, porque dou aulas a mestrados de Conservação e Restauro que são de outro departamento, dou aulas num mestrado e doutoramento de Energia para a Sustentabilidade que são de outro departamento, dou aulas no... tudo dentro do meu serviço docente de Engenharia Civil! Não é um serviço extra, é bom que se veja! Ou seja, dou aulas à Arquitectura, a questão da pluridisciplinaridade, da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade são questões relativamente delicadas que passaram a estar muito presente. E isso é uma questão de há 5 anos para cá, provavelmente. Não é Bolonha directamente, são consequência antes de Bolonha.” (Entr5-H-20-C)

15.1.4. Percepções docentes sobre os estudantes no quadro da nova reforma universitária

As reacções dos alunos em relação à implementação do processo Bolonha percebidas pelos dos professores ajudam a perceber que a consolidação do modelo ainda tem um longo caminho pela frente. Segundo os professores, as reacções dos alunos dependeu muito da fase de formação em que estes se encontravam, causando maior impacto nos estudantes que se encontravam em “trânsito.” Como sintetizou uma professora (Entr4-M-20-C) que, na altura em que se deu a transição do modelo, acompanhou o processo:

- “Eu tive entrevistas com mais de 150 alunos. E já estou a fazer as contas por baixo. E as respostas foram muito diversas:

- Houve alunos que estavam muito contentes porque finalmente iam acabar o curso: ‘Vou já acabar o curso, que bom!’;
- Houve alunos que diziam: ‘Bom, eu vou acabar o curso, mas este curso vale tanto, quanto o antigo? Se calhar não. Se calhar não vou encontrar emprego tão facilmente. Será melhor eu ir para mestrado.’
- Houve alunos também com uma certa preocupação em relação às cadeiras que acabaram: ‘Será que estas que eu fiz dão para fazer estas novas?’;
- Houve alunos que estavam há mais anos e que tinham 3 ou 4 cadeiras em atraso e que disseram: ‘agora isto está arrumado!’;
- Houve alunos que lhes sobravam cadeiras e que dava crédito para passaram para o mestrado. Estavam no 4º ano de licenciatura e passaram para o 1º ano de mestrado. Portanto, eles puderam entrar para o mestrado e já terem cadeiras feitas e ficaram contentes com isso.
- Mas houve ali uma certa apreensão: ‘Nós não sabemos muito bem o que isto é. Por um lado, parece bem. Mas será que é mesmo bom?’

Tal percepção indica que a maior preocupação dos alunos estava mais focalizada na resolução de problemas práticos e questões administrativas relacionadas com a transição do modelo, do que propriamente em relação à possibilidade de se discutir e reflectir sobre questões de conteúdo relacionadas com o novo paradigma de ensino centrado no aluno:

“O problema que se colocou para eles e que foi a dificuldade maior é que, nós por falta de alunos vimo-nos na necessidade de fundir duas licenciaturas numa só, dentro da qual eles depois seguem percursos diferentes, consoante o percurso profissional e também as línguas que querem estudar. Foi gerir também o sistema de semestralização de ECTS, saber que é preciso «x» ECTS daqui e daqui. Antes, eles estavam habituados a um percurso curricular muito mais estruturado e fixo, mas limitado. E agora têm um percurso curricular mais livre e onde podem fazer opções. Penso que isso é uma vantagem para eles, afinal de contas eles ganharam mobilidade.” (Entr7-M-20-H)

“Para os que entraram não foi muito complicado, só tiveram de se adaptar a esse sistema, para os outros houve uma série de reajustes. Alunos que no ano anterior pensaram que tinham mais dois anos de licenciatura e, de repente, só têm mais um. Nalguns casos não tinham feito as disciplinas opcionais que gostavam muito de fazer porque ainda tinham dois anos pela frente e agora só têm mais um e essa disciplina não abriu nesse ano. Portanto, coisas que à partida nos parecem pequenas mas que são um drama para quem está a planear e vê os planos cortados em um ano.” (Entr2-M-10-H)

“Os alunos não pensam este modelo como modelo, de certa maneira. Os alunos quando vêm para a universidade, neste contexto, é o modelo que existe, não é. As pessoas vêm para a universidade, vão

seguir aquele plano de estudos, interpretam isso como a ordem natural das coisas, digamos assim. Mas digamos, não vejo nos alunos um nível de exigência superior. E, portanto, não só não questionam o modelo em que estão envolvidos, como também, se o professor der a aula como se eles não estivessem lá, vão aceitar isso como se o próprio professor procurasse integrar e centrar o ensino neles. Não vejo assim uma reflexão, enfim, aceitam aquele plano de estudos e a lógica do sistema tal como ela é.” (Entr6-H-20-H)

A reacção a Bolonha – ou a falta dela – por parte dos alunos pode, como sugere um professor, dever-se ao facto do 1º ciclo ser o nível de ensino que mais dificuldade apresenta aos professores em termos de adaptação ao modelo de Bolonha:

“Eu já não dou há alguns anos cadeiras de 1º ciclo. O que significa que tenho alguma dificuldade nessa análise. Mas penso que a receptividade é menos intensa nos alunos do 1º ciclo talvez porque na maior parte dos cursos tradicionais, que têm cadeiras de formação básica, seja mais difícil uma adaptação ao esquema de Bolonha.” (Entr5-H-20-C)

Independentemente dos motivos, a passividade perante o novo modelo revela que os estudantes acabam por não tomar partido de uma das grandes vantagens do modelo apontadas pelos professores que é a possibilidade de, ao fim de uma formação de base de 3 anos, os estudantes poderem divergir na sua área de formação inicial:

“Nós notamos aqui que mais de 90% dos alunos do 2º ciclo foram alunos nossos de 1º ciclo. Há uma grande continuidade. Os alunos ainda não assimilaram, digamos, esta vantagem de Bolonha ou então não a querem. Acomodam-se à universidade e ficam no sítio onde estão.” (Entr3-H-10-C)

15.1.4.1. Sistema tutorial

No quadro da crescente importância atribuída a novo modelo de ensino-aprendizagem centrado na aprendizagem do estudante, as universidades criaram como instrumento e mecanismo de apoio o sistema tutorial. Entre os professores entrevistados, apenas duas professoras fizeram referência a esse sistema, embora depois outros professores o tenham feito, indirectamente, ao se referirem ao apoio que dão aos estudantes fora das horas de contacto. A referência a esse sistema, que se encontrava na altura em fase experimental, revela alguma falta de clareza, quer por parte dos estudantes, quer por parte dos docentes em relação à sua funcionalidade:

“Este ano começámos as tutorias. Temos grupos pequenos. O que eu fiz com o meu grupo foi ajudá-los a planear o trabalho.” (Entr2-M-10-H)

“O regime de tutorias foi introduzido só há 2 anos. Portanto, cada um de nós acompanha, digamos, 5 alunos. Temos reuniões mensais com eles em que tentamos aperceber-nos das dificuldades. Inicialmente também tentámos orientá-los nas escolhas dos percursos, dos currículos das cadeiras que querem frequentar em função dos interesses. Depois, temos reuniões mensais onde vamos tentando resolver com eles as dificuldades e servir de mediadores entre eles e os restantes colegas docentes (...). Acompanhamos os alunos do 1º ano até ao último ano.” (Entr7-M-20-H)

A implementação deste modelo tem encontrado alguns obstáculos. O facto de não ser uma modalidade obrigatória é um deles. Não são avançadas razões para essa fraca adesão mas podemos supor que, por um lado, os estudantes ainda não tomaram consciência da importância que tem no desenvolvimento do seu processo formativo e, por outro, os próprios professores também ainda não têm claro quais as finalidades do modelo a seguir:

“Eu acho que o sistema de tutorias não tem funcionado muito bem. Primeiro não é obrigatório, por isso, nunca consigo reunir os meus tutorandos. Eles entram em contacto comigo quando têm necessidade e eu penso que isso já é bom. Mas raramente os consigo reunir a todos nas reuniões mensais. Mas penso que é útil, desde já, eles saberem que têm alguém a quem podem recorrer até para ajudar a resolver questões administrativas, etc. Mas temos tido algumas dificuldades de implementação desse sistema.” (Entr7-M-20-H)

A falta de clarificação do regime “tipo tutorial”, como é referido na lei, aliada à falta de condições objectivas para implementar um sistema deste tipo, acaba por entrar em conflito com a própria representação social do conceito que os professores têm acerca do que é sistema tutorial. Conduzindo-os a dizer que o modelo que se quer implementar em Portugal está longe de ter a mesma definição que, por exemplo, tem o regime tutorial que é praticado no Reino Unido ou nos Estados Unidos, acabando por sobrecarregar ainda mais o trabalho do professor ao incluir mais esta tarefa não remunerada:

“Aquilo que é possível termos aqui não se equipara nem de perto, nem de longe, ao tipo de tutorias que são feitas no Reino Unido, por exemplo. No Reino Unido há tutorias por disciplina. Há um corpo docente ou um grupo de monitores para dar apoio e isso é grandioso e não temos capacidades de ter. E, portanto, de facto, nem sequer é a mesma coisa. O que nós chamamos aqui de tutorias não é a mesma

coisa que decorre noutros países, em que é um trabalho remunerado e específico de uma disciplina. Nas tutorias de Antropologia da Saúde, por exemplo, há as aulas teóricas, que são expostas pelo professor sobre essa matéria, e depois há uma série de trabalho que é feito pelos alunos e que é acompanhado e realizado no âmbito das tutorias. E, portanto, as leituras, a discussão dos textos, dos trabalhos, é feita, conversada e discutida com o tutor para aquela área específica. E há tutores em cada uma das disciplinas, que não é necessariamente o professor da disciplina. E nós não temos isso. Aqui, cada aluno tem um tutor que tem de servir de tutor para tudo. E esse trabalho não é pago. Sem bem que só este ano, em período experimental, se está a começar com as tutorias. Ainda é um sistema experimental. Mas nunca vai ser o que é a tutoria em Inglaterra ou nos Estados Unidos. Porque nunca vai ser o mesmo modelo.” (Entr2-M-10-H)

Apesar destes obstáculos e dificuldades, os professores estão confiantes e acreditam que os sistemas que estão a montar vão ajudar os estudantes a adaptarem-se melhor aos cursos e aos desafios da sociedade:

“Precisamos de continuar a acompanhá-los, com certeza, temos sistemas de tutorias, sistemas de acompanhamento das inscrições anualmente, temos esses sistemas a montar, mas está a levar muito tempo. E este tempo, que parece perdido, não o é. É tempo ganho! Nós estamos a reinventar um modelo de ensino que me parece muito mais apto para os desafios da actualidade. Claramente muito mais orientado para a capacidade de ser autónomo. Para que, quando se concluir a licenciatura e perceber que não há um emprego garantido – neste contexto actual é relativamente importante –, se encontre a capacidade de desenvolver as competências para se renovar, para se adaptar, para inovar.” (Entr1-H-20-H)

15.1.4.2. Percepções docentes acerca do perfil dos estudantes portugueses

O perfil do estudante universitário é o factor que mais mudança tem provocado nas atitudes e práticas pedagógicas nos professores. Os professores são unânimes no reconhecimento das dificuldades sentidas perante os estudantes que chegam às universidades, pelos poucos hábitos de trabalho que trazem à entrada, redimensionando a actividade pedagógica dos professores:

“Os alunos de ciência têm muita dificuldade. Sempre senti isso, já antes de Bolonha, e depois de Bolonha, e vou arranjando as minhas metodologias para combater isso. Os alunos têm muita dificuldade em chegar a uma aula e colocar dúvidas, perguntar e questionar o professor. Se eles não estão a perceber, calam-se, se eu faço uma pergunta, ninguém diz nada porque as pessoas têm medo de responder

errado. E isto é muito difícil. É um obstáculo. Pôr os alunos a sentir que uma aula é para estarem a reflectir em conjunto com o professor e que se disserem uma coisa errada não há problema, vamos resolver essa dúvida agora e não deixá-la para mais tarde: essa é talvez a principal dificuldade que eu sinto. E a outra é que os alunos estudam muito pouco.” (Entr4-M-20-C)

“Chocamo-nos hoje com o facto da maior parte dos nossos alunos não parecerem muitas vezes disponíveis para participar nesse labor, de construir o seu próprio percurso. Uma das coisas mais complicadas é dizer-se ‘hoje, com Bolonha, o aluno pode construir o seu percurso’ quando, na realidade, uma boa parte deles não criaram os mecanismos de autonomia para o fazerem” (Entr1-H-20-H)

Com base nas descrições dos professores, o perfil dos estudantes caracteriza-se por:

- inexistência de hábitos de estudo e de pesquisa;
- hábitos de leitura reduzidos;
- escrita com erros ortográficos e gramaticais;
- falta de concentração nas aulas;
- escassa autonomia intelectual;
- absentismo;
- passividade.

Estas dificuldades são, no entender dos professores, resultado de uma educação pré-universitária facilitista e com formação limitada. Os professores acreditam, no entanto, que com a formação e a experiência em investigação se consegue contornar alguma frustração que possam ter pela qualidade dos alunos que recebem e têm de formar:

“Eu acho que isto foi um pouco o resultado do facilitismo que foi sendo feito no secundário, onde os chumbos eram dificultados. Se o professor passa o aluno, não tem de fazer nada, mas se o chumba tem de apresentar um relatório. E o resultado disso, acho eu, é a situação em que estamos agora... essa leva já está a chegar aqui à universidade.” (Entr3-H-10-C)

Os alunos que chegam hoje em dia do ensino secundário são alunos com referências muito limitadas. É necessário escolarizar um bocado o ensino. Desse ponto de vista, admito que haja alguma frustração [nos professores], mas justamente dar aulas motivadoras e interessantes a alunos do 1º ano exige uma ampla formação. Só quem, de facto, tem feito muita investigação e tenha uma formação ampla é capaz de dar aulas que interessem aos alunos do primeiro ano. É evidente que a amplitude da formação do docente, isto é, o trabalho de investigação que ele foi desenvolvendo ao longo dos anos é uma componente chave, mesmo quando se quer leccionar matérias com um âmbito limitado, por vezes até de carácter propedêutico.” (Entr6-H-20-H)

Do ponto de vista da heterogeneidade estudantil, esta não é uma nova realidade para os professores, se tivermos em conta as variáveis «género» e «classe social». A grande “novidade” em termos de heterogeneidade é a que é trazida por uma maior participação de alunos com o estatuto de «trabalhador estudante». Mas isso, do ponto de vista dos professores, não é uma dificuldade. Uma professora relembra a realidade dos seus tempos de estudantes e relata a sua experiência nos primeiros anos de profissão, sugerindo que a dinâmica que se estabelece possa estar relacionada com a história da própria faculdade:

“É uma faculdade que, talvez pela sua localização e pela sua história, não sei, sempre teve uma grande percentagem de trabalhadores estudantes. Eu nunca tinha tido contacto com trabalhadores estudantes. Quanto tirei Biologia de 4 anos éramos todos da mesma idade, os mais velhos eram alunos que tinham mais dois ou três anos que nós. Aqui não. Lembro-me que nos primeiros dois anos – e nessa altura como era uma professora nova aqui nesta faculdade – eu tinha alunos 20 ou 30 anos velhos que eu. Todos os anos tenho. A grande maioria desses alunos mais velhos entra pelo antigo sistema «ad hoc» ou maiores de 23. São pessoas que já têm os filhos mais crescidos e agora têm tempo para vir estudar, ou já se reformaram e puderam agora estudar ou apercebem-se que precisam estudar para subir na carreira, o que é importante. Estas são as principais situações. De uma forma geral, os alunos maiores de 23 tem sido bons, são bons. Há um caso ou outro em que não conseguem aguentar a exigência, o ritmo, mas, de um modo geral, todos eles conseguem trabalhar no curso e cumprir os seus objectivos. É engraçado, porque eles formam um grupo único e para mim sempre foi interessante ver que os mais velhos adquiriam um papel de pais dos mais novos e davam-lhes conselhos. Logo no início é que era mais difícil para mim, fazia-me um bocado confusão estar a impor ordem numa sala que tinha pessoas mais velhas do que eu e em, muitas circunstâncias, era curioso que os mais velhos impunham, entre eles, a ordem dentro da sala, saem juntos e são protectores, digamos assim. É uma dinâmica engraçada. Se calhar em alguns sítios não resultaria assim, seria uma separação em grupos diferentes, mas aqui não.” (Entr2-M-10-H)

De acordo com as percepções dos professores, é sugerido que heterogeneidade estudantil em determinados cursos pode estar relacionada com preferências de «género» ou com o estatuto de «trabalhador-estudante». Sugerem também que a diversidade em termos de classe social pode estar comprometida pela redução de mecanismos sociais de apoio aos jovens com mais dificuldades financeiras que começa a notar-se:

“Sim, é bastante heterogéneo. Nas minhas aulas é mais ou menos equilibrado em termos de raparigas e rapazes. Houve uma altura em que havia mais raparigas porque o curso estava mais virado para a profissão de professor. Em alguns cursos, noutros não. Portanto,

talvez seja verdade que os cursos que são mais associados com a profissão de professores, por exemplo, a matemática ou a química, tenha uma maior percentagem de raparigas.” (Entr4-M-20-C)

“Nós temos aqui alunos ‘+ de 23’, mas não temos muitos. Eu acho que os cursos de ciências não são atractivos para esse tipo de pessoas que tem de combinar uma actividade profissional, muitas vezes exigente em termos de tempo. Nós temos o curso pós-laboral para o curso de matemática aplicada, por exemplo, e eu acho que até tem alunos muito interessantes. Só que são, de facto, poucos alunos e eles próprios dizem que às vezes têm muita dificuldade em vir às aulas. Porque uns trabalham por turnos, outros saem às oito da noite, quer dizer, já não conseguem. Mas, por exemplo, há cursos como Engenharia Informática, que parece que tem tido bastantes pessoas no pós-laboral e muitos entram pelo sistema de mais de 23 anos.” (Entr4-M-20-C)

“É heterogéneo socialmente desde que eu iniciei a actividade. Não há grandes alterações. Eu temo é que haja uma regressão desse sentido porque as bolsas e os apoios sociais são cada vez menores e, por isso, temo que haja uma regressão nesse sentido. Nós já ouvimos alunos no bar a dizer que não conseguem tomar o pequeno-almoço.” (Entr7-M-20-H)

A juntar as estas características sociais podemos incorporar uma outra variável no grupo das heterogeneidades estudantis com que os professores lidam no seu quotidiano profissional e à qual já foi feita alusão: a “formação de base” dos estudantes. Como vimos anteriormente, essa característica é sentida a partir do 2º ciclo. Mas, se por um lado este aspecto é entendido pelos professores como algo muito positivo para a formação pós-graduada das novas gerações, por outro lado, exige dos professores um esforço maior na preparação dos materiais pedagógicas a apresentar a cada grupo de estudantes em função daquilo que é a linguagem específica dessa mesma formação, para não se correr o risco de na hora de avaliar se nivelar por baixo e transformando, por sua vez, o docente universitário num professor transversal. Em termos de contextos de impacto o que Bolonha trouxe para os professores foi:

- uma sobrecarga brutal de trabalho – semestralização das unidades curriculares (disciplinas);
- está-se no limite máximo das cargas horárias – as aulas de 3 horas passaram a aulas de 4 horas divididas em períodos de 2 horas;
- a generalização do 2º ciclo intensificam e ampliam o período de aulas – entre as 8h da manhã e as 22h;
- exige mais do professor – obriga a estratégias de motivação adicionais;
- sistema mais controlado – pela pressão da avaliação.

Como refere um professor:

“Os professores tiveram nos últimos anos uma sobrecarga de trabalho na universidade brutal. Ou seja, há o hábito de se associar ao professor universitário uma vida relativamente contemplativa, com tempo. Se houve pessoas que tiveram isso, num certo período de tempo, neste momento é muito difícil isso acontecer. As cargas horárias estão no limite. É preciso garantir os cursos novos que vão aparecer.” (Entr1-H-20-H)

15.2. Contextos e condições de trabalho docente em Espanha

15.2.1. Percepções sobre a implementação da nova reforma universitária à luz do processo de Bolonha

O actual momento de modernização e promoção de excelência académica em que se encontra o sistema universitário espanhol está regulamentado pela Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril (LOMLOU). Com a publicação desta normativa, o governo espanhol dá por concluído o processo de implementação de reforma universitária à luz da adaptação do seu sistema universitário ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), cumprindo assim o prazo estabelecido e acordado pelos países subscritores da Declaração de Bolonha. Mas, tirando algumas experiências piloto que ocorreram em certas universidades, a aplicação da reestruturação do ensino superior à luz de Bolonha só se generalizou nas universidades espanholas no ano lectivo de 2009/2010:

“Aqui na universidade, Bolonha começou já há 4 anos, este é o 5º, num grupo piloto.” (Entr12-H-10-H)

“Começa no ano que vem, ou seja, no próximo curso. Eu aqui sou muito crítica porque sei que noutros sítios se aproveitou para fazer mudanças importantes e aqui há muito poucas mudanças.” (Entr14-M-20-C)

“Os cursos estão a ser adaptados este ano na universidade de Valência. Vamos muito devagar. O que houve foi experimentação de aspectos, sobretudo organizativos, que tinham que ver com a implementação de Bolonha: como o fomento das tutorias, a maior introdução de actividades práticas, maior coordenação entre professores de um mesmo curso e aí foi onde apareceram medidas que se foram aprovando. Os planos de estudo que hoje em dia estamos a usar são anteriores a Bolonha.” (Entr8-H-20-H)

A pouco menos de 6 meses para a implementação da reestruturação dos cursos à luz de Bolonha se estender a todas as universidades espanholas, a percepção dos

professores entrevistados é que este foi um processo “imposto”, com pouca “participação dos professores” na discussão do processo, muita “improvisação” e “rapidez” na implementação:

“Vem imposto. Foi estipulando pelo Ministério às universidades. O Governo deveria ter dado mais tempo porque isto não acontece de um dia para o outro.” (Entr9-M-10-H)

“O processo de Bolonha começou há 10 ou 11 anos. O que foi mal feito foi que houve pouca participação, houve muita improvisação no final, houve muita pressa porque se trabalhou muito pouco nos primeiros anos e depois foi pedido que se fizesse tudo muito rápido no último ano. Em geral, na Catalunha e na Universidade de Barcelona, as pessoas queixam-se um pouco de improvisação, de muitas corridas no final e pouca organização durante todo este tempo e que foi um processo pouco participativo. Esta apatia levou a que não tivessem outro remédio senão apressarem-se em 6 meses.” (Entr14-M-20-C)

Na perspectiva de uma professora, a falta de participação deve-se aos reitores das universidades, que não deram indicações concretas aos centros de investigação, mas, no fundo, a falta de participação acaba por ser da responsabilidade de todos os professores:

“Eu creio que, entre outras, coisas foram os reitores, porque talvez não tenham marcado as directrizes concretas, sobretudo às direcções dos centros. Houve centros que, de maneira autónoma, foram mudando metodologias, foram fazendo muitas coisas. O que faltou foi uma direcção a nível de reitoria e também culpabilizo a diversidade dos centros. Grande parte da responsabilidade é dos professores, também das pessoas que têm a responsabilidade de um centro, como o director. Creio que, no fundo, é uma responsabilidade de todos e claro que da universidade também.” (Entr14-M-20-C)

Um outro factor acrescentado por outro professor é que a pouca contestação que houve em relação à implementação de Bolonha se deveu à autonomia que foi dada às universidades para conduzirem o processo de reforma institucionalmente. Uma vez que aquilo que saiu foi o que propuseram as próprias universidades e os seus professores, os motivos para a contestação esmorece-se:

“Tal como se realizou o plano de Bolonha em Espanha, dando autonomia às universidades, permitiu que cada centro pudesse fazer as coisas à sua maneira e isso é visto pelos professores como uma vantagem. Se o governo decidisse traçar mais directrizes haveria certamente mais contestação. Dado que o que sai é o que as universidades propuseram, para que é que vais protestar? De que é que te queixas? Do excesso de papel? Da burocracia que se exige para a preparar? Isso é uma queixa mínima, não é relevante.” (Entr8-H-20-H)

A improvisação e a rapidez da implementação do processo acaba por incutir em alguns professores sentimentos de incerteza face ao futuro por ainda estar por definir assuntos relacionados com o funcionamento de certas disciplinas e sobre quem as irá dar:

“As expectativas são um pouco expectativas de incerteza porque falta muito pouco para começar e há cadeiras que ainda não sabemos como é que vamos fazer. Começam em Setembro e ainda nem sabemos quem é que as vai dar. Portanto, há um pouco de desconcerto e desorganização. Mas só aqui, não me refiro a toda Espanha.” (Entr14-M-20-C)

“Sei que os planos de estudo foram aprovados. Há mais ou menos um mês tentei procurar o plano de estudo dos novos títulos que íamos dar para o ano e encontrei esses planos de estudo. Ainda não nos deram nenhum tipo de informação. Temos algumas ideias dadas por alguns colegas mas não sabemos quase nada. Os mestrados ainda não estão definidos e há muitas coisas ainda por definir.” (Entr11-H-10-C)

Se a uns professores este novo plano de estudo à luz de Bolonha provoca incerteza, a outros provoca incredulidade em relação a algum tipo de mudança que possa advir com a implementação deste novo modelo de universidade. Isto porque assistiram a outras reformas universitárias sem que se tenham verificado alterações práticas:

“É que Bolonha é a 3ª reforma de planos de estudo que eu vou presenciar: houve uma nos anos 93-94, outra nos anos 2000 e agora a de Bolonha. Eu vi como professores que a mim me deram aulas foram capazes de manter a mesma forma de trabalhar mesmo que mudassem os planos de estudo. Então, eu creio que, de certa maneira, é escassa a preocupação de que isto vai trazer mudanças. Eu creio que estão convencidos que são capazes de adaptar uma reforma que venha de fora aos seus próprios interesses. Penso também que, em geral, em muitos professores universitários funcionários em Espanha há uma grande resistência à mudança. Quando consegue o estatuto de funcionário já se sentem seguros e cómodos. Então qual o motivo para mudar, para fazerem as coisas de outra maneira? Procurar novas metodologias, dar aulas de forma distinta?” (Entr8-H-20-H)

“Aqui, concretamente, na direcção do centro, são as mesmas pessoas que estavam no ano de 1977, que já são mais velhas, nenhuma tem doutoramento, dedicaram-se muito à gestão mas não fizeram nada de investigação e, portanto, há como que uma ideia de manter a situação e não mudar nada. Nalguns centros passa-se isto.” (Entr14-M-20-C)

As expectativas sentidas em relação ao modelo de Bolonha são o resultado do contexto universitário específico de cada um, não retratando a realidade vivida em todas

as instituições universitárias em Espanha. Talvez seja por isso que também se encontre entre os professores posições mais optimistas em relação ao que o modelo a implementar pode vir a oferecer, reconhecendo, no entanto, estar a ser um processo difícil e trabalhoso:

“Está a ser difícil porque é muito trabalho mas creio que pode ser favorável.” (Entr13-M-20-H)

“Nalgumas coisas eu estou satisfeita e noutras não. Vejo coisas que são irreais mas, se têm de se fazer, fazemos. Senão como é que se orchestra tudo? Vamos ver como é que isto tudo decorre porque isto é tudo muito novo.” (Entr9-M-10-H)

Uma das grandes críticas apontadas pelos professores à implementação do processo de reforma prende-se com a ausência de directrizes assertivas por parte do Governo Central para a adaptação dos planos de estudos ao modelo de Bolonha, deixando às universidades, no quadro das suas autonomias, a condução do processo, que acabou por ser feito mas não sem tensões e contradições. Tensão entre grupos de trabalho para a elaboração dos planos de estudo e contradição entre os princípios enunciados na Declaração de Bolonha e os resultados esperados por parte do governo:

“No ano que vem Bolonha é implementado mas o Governo só nos pediu isso no princípio deste ano. Portanto, tivemos um ano e estávamos pendentes das suas directrizes para ir fazendo o que nos diziam, porque nos iam dizendo.” (Entr9-M-10-H)

“Creio que, pelo menos no caso de Espanha, a interpretação e aplicação do que significa Bolonha escapou. Foi querer ser mais papista do que o Papa. Então, estabeleceram-se uns objectivos para trabalhar que estão muito longe da realidade que temos. Em parte porque o Ministério não estabeleceu os critérios, não fechou os critérios, deixando-os livres.” (Entr12-H-10-H)

Um dos professores descreve o processo de tensão vivido pelo grupo de trabalho da área dos Estudos Geodésicos no momento de se refazerem os planos de estudo de acordo com o modelo de Bolonha. As poucas directrizes dadas pelo governo acabaram por criar grandes tensões não tendo sido, no entender deste os professor, uma boa estratégia, na medida em que a organização dos planos de estudos acabou por se fazer mais de acordo com critérios de poder e de funcionamento, do que segundo critérios docentes e académicos:

“Os critérios para determinar os créditos de uma coisa ou de outra no final não foram totalmente critérios docentes, mas sim, muitas vezes,

critérios de poder: ‘eu posso mais, então eu quero mais créditos! Eu tenho mais poder dentro do departamento, dentro da universidade e então eu quero uma fatia maior desse bolo’. Então, houve um pacto e o plano de estudos foi aprovado em 15 dias. Muitas vezes houve quase um confronto pessoal entre as pessoas que estiveram a trabalhar. Houve muita tensão, sobretudo por isso, porque ao deixar tanta liberdade o Ministério, o Governo, marcou uns mínimos e a partir daí deixa-te em liberdade. Aqui, o pequeno critério que se estabeleceu foi que, todas as universidades de Espanha que dão estudos de Geodesia deveriam pôr-se de acordo para elaborar um plano de estudos que fosse o mais parecido possível. Daqui de Valência levou-se uma proposta que se teve que modificar muito porque noutras universidades as directrizes eram outras e isso gerou tensões porque os critérios às vezes não são académicos mas sim de funcionamento. Se uma disciplina tem que ter 12 créditos como é que pode ter 9? Isso não é um critério. Uma disciplina deve ter 12 créditos porque são os conteúdos que deve ter pelas competências que tem que dar tendo em conta os 12 créditos, mas não porque são 6 ou são 12. Então houve critérios à margem do académico para elaborar os planos e, por isso, houve muita tensão. Se o Ministério, o Governo, tivesse dito: ‘este é o plano de estudos’, podias estar de acordo ou não mas pelo menos essas tensões não tinham acontecido. Não sei se tinha sido melhor ou pior, não sei. Afinal, parece que se fez uma distribuição sensata mas mesmo assim as tensões foram muito fortes. No final, apesar de o plano de estudos não ser igual, pelo menos coincide em 80% dos conteúdos.” (Entr10-M-10-C)

A contradição entre os princípios enunciados na Declaração de Bolonha e os resultados esperados por parte do governo chega pela voz de um professor que participou num grupo piloto na aplicação dos princípios de Bolonha. Apesar do optimismo inicial por parte dos professores e da experiência piloto ter funcionado muito bem, às “portas” da aplicação e generalização do modelo de Bolonha a todas as universidades espanholas, este professor considera que a “interpretação e aplicação do que significa Bolonha escapou”:

“Foi uma experiência lançada pela comunidade da Catalunha e a verdade é que começámos com muitas ilusões e muita vontade, víamos que era uma grande melhoria com algo tão simples, como nós professores que davam as disciplinas desse novo grupo, nos coordenámos entre nós mesmos. O que é que isto quer dizer? Que periodicamente nos reunimos para ver os nossos programas e ver o que dava cada um, para lembrar temas de avaliação, para lembrar mensagens a dar aos estudantes e se havia diferenças de critérios estas eram faladas. Então, todos os professores que faziam parte desse grupo sabiam o que o outro professor estava a explicar e fizemos uma programação. Isso foi o nosso grande avanço e isso funcionou muito bem. E para quê!?! Creio que, pelo menos no caso de Espanha, a interpretação e aplicação do que significa Bolonha escapou.” (Entr12-H-10-H)

As contradições encontradas resultam, ainda segundo este professor, do estabelecimento de objectivos de trabalho que estão muito longe da realidade dos contextos e das condições de trabalho destes profissionais, Ou seja, falta de financiamento, precarização dos professores, mais tempo de estudo para os alunos, desequilíbrio entre o aumento da população estudantil e a diminuição do número de professores:

“O Ministério quer que Espanha tenha um sistema de universidade situado entre os 10 primeiros do mundo. E como é que isso vai ser? Como vai melhorar o posicionamento da Universidade quando a Universidade está mal financiada? Como é que vamos conseguir que o professor jovem não fique numa situação precária? Como é que vai conseguir que aquela parte da população que tem menos recursos se mantenha na universidade tendo-se alargado o tempo de permanência na universidade? Como podemos formar mais estudantes com um número de professores insuficiente? Estes problemas não são colocados. Ou melhor, são colocados mas pela universidade.” (Entr12-H-10-H)

Outra grande crítica que se aponta à implementação do modelo deve-se à falta de debate e transparência que houve em todo o processo. Verificando-se que, embora os professores estivessem de acordo com os princípios de Bolonha, sentiram que a falta de um debate de fundo contribuiu para que Bolonha se transformasse num modelo normativo:

“A proposta de Bolonha é pequena se a analisares bem. Eu estou totalmente de acordo com o que me exige Bolonha, habilidade, inverter a perspectiva, eu creio que a perspectiva de Bolonha é direccionar o conhecimento para os interesses dos alunos e não o que eu imponho ao estudante, mas isso, creio que não o aproveitámos. Então, não colocámos o debate importante de fundo, incluindo o tema do financiamento, e transformámos o modelo num normativo. O que é que acontecerá? Certamente o que ocorreu até agora. Vamos tendo estudantes excelentes, que se podem comparar com qualquer estudante de outras universidades estrangeiras, mas o problema não é este, o problema não são estes bons estudantes que temos, mas sim o colectivo social.” (Entr12-H-10-H)

Para alguns académicos, a reforma de Bolonha começou por ser encarada como uma excelente oportunidade para as universidades se adaptarem a um modelo europeu de educação superior que permitisse a mobilidade de professores e estudantes. Mas, contrariamente ao que se passou na esmagadora maioria dos países subscritores da declaração de Bolonha, Espanha adoptou para o seu sistema de educação superior o modelo de 4+1, em detrimento do modelo 3+2. Em Espanha o sistema era composto por

dois graus: o grau universitário médio que era a Diplomatura (3 anos) e o grau superior que era a Licenciatura (4 a 6 anos) – e depois havia o doutoramento. Com esta nova organização do sistema, a Diplomatura desaparece e a licenciatura passa a ser de 4 anos para todos os cursos, exceptuando o caso da Arquitectura, Farmácia, Medicina e Veterinária, que têm a duração de 5 anos. As percepções dos professores em relação a este assunto são díspares e contraditórias, havendo inclusive professores que desconheciam o modelo que estava a ser adoptado na generalidade dos países europeus.

“É muito interessante para criarmos as competências e os conhecimentos necessários que se poderão adquirir e praticar melhor durante 4 anos do que 3.” (Entr13-M-20-H)

“O modelo de 4+1 ou 2 acho bem. Pessoalmente, eu creio que é o melhor. O de 3 anos acho-o fraco.” (Entr10-M-10-C)

“Acho mal porque um aluno da Europa poderá vir para Espanha e trabalhar com 3 anos de formação mas os daqui terão que fazer 4.” (Entr14-M-20-C)

“No nosso caso é 4+1,5 ou 2 depende. Porque os mestrados oficiais não duram um ano, duram 2 anos ou ano e meio. O que acontece é que aumenta o tempo de permanência dos estudantes na universidade, portanto aumenta o custo dos estudos.” (Entr12-H-10-H)

“Então o resto da Europa vai ser 3+2 e aqui 4+2?! Realmente não sei para que é que serve Bolonha se há títulos que se chamam da mesma maneira num país mas noutro são de 4 anos, noutros de 3, não entendo.” (Entr11-H-10-C)

Os motivos pelos quais os professores discordam da aplicação deste modelo, que de certa forma afasta a estruturas dos cursos em Espanha da unificação existente entre a maioria dos países europeus, são sobretudo razões de natureza financeira. Isto porque consideram que, quer para o Estado quer para as famílias, o aumento da formação inicial de 3 para 4 anos vai sair mais caro ao Estado e às famílias por atrasar a entrada dos seus filhos no mercado de trabalho. Por outro lado, com a introdução de um 2º ciclo cria-se um grau intermédio de formação incompatível com a realização paralela de uma profissão:

“Para o Estado é muito mais caro financiar 4 que 3 anos e, para alguns alunos, que também protestam porque não têm dinheiro – as matrículas são caras – é mais um ano. Eu, pessoalmente, penso que é melhor fazer um mestrado forte de 2 anos e fazer uma licenciatura clássica de 3 porque o que o mestrado tem que te dar é uma especialização. Creio que é o mais importante. Não sei porque é que

aqui em Espanha se fez assim. Eu não estou de acordo.” (Entr14-M-20-C)

“Quem é que sustém este aumento de custo? Na grande maioria são as famílias, dado que os estudantes que queiram fazer mestrados vão ter dificuldades em compatibilizar o estudo com uma profissão. Então aqui há uma transferência de custos para as economias familiares.” (Entr12-H-10-H)

A lógica por trás desta opção política é, no entender de um dos professores, por um lado evitar uma «batalha campal» nas universidades não confrontando os grandes poderes instalados. E, por outro lado, seguir a ideia conservadora de que com mais anos se aprende mais:

“Porque que é que aqui é 4+2? É para manter o estatuto. Porque os cursos de 5 anos, se os passasses para 3 anos, iria haver nas universidades problemas, uma batalha campal porque todas as carreiras, em vez de pensarem nas necessidades do estudante, pensam: ‘este é o meu casulo, o meu terreno de poder e não o cedo’. Então, para diminuir essa tensão disseram 4+2 e não se aproveitou uma situação que teria sido melhor: 3 anos de formação mais genérica e depois 2 de formação mais especializada. Aqui continuamos com essa ideia muito antiga que estudam muito em 4 anos, que assim aprendem mais. Mas não, não aprendem mais! Não aprendem necessariamente mais. Por isso eu creio que perdemos uma oportunidade.” (Entr12-H-10-H)

Do ponto de visto de um informante privilegiado, o problema de Bolonha foi a pouca transparência que envolveu todo o desenvolvimento do processo, aliada ao facto de, politicamente, se ter passado nos últimos 10 anos, nos quais houve um governo de direita, nos primeiros quatro, e um governo de esquerda ou de centro esquerda, nos últimos quatros. Esta situação «peculiar»:

“criou disfunções e agravou a situação com a pouca transparência na transmissão do que significava realmente o processo de Bolonha quanto à unificação. Resumindo: o objectivo está muito bem mas desenvolveu-se mal ou relativamente mal, para não ser tão drástico.” (Informante2)

Uma outra distorção prende-se com a compreensão do que se pretende com a alteração do conceito do programa das unidades curriculares, que agora em vez de se centrarem em conteúdos se centram em competências. E aqui reside uma grande dificuldade na conversão dos conteúdos em competências por desconhecimento do tipo

de actividades e práticas profissionais estão que os formados estão a desenvolver em determinadas áreas:

“É que, na teoria, o slogan diz ‘formar pessoas que se possam integrar no mercado de trabalho’. Eu considero que isso é um objectivo que deve ser cumprido. Eu creio é que não o estão a fazer bem. No curso de Direito a primeira pergunta seria: em que é que estão a trabalhar os estudantes que estudam Direito? Não sei. Suponhamos que querem melhorar a relação entre a universidade e a empresa. Eu falo de faculdade de Direito e empresa. O que tenho que saber é em que é que está a trabalhar? Quanto a isto não temos dados. Guio-me pelo que, tradicionalmente, entendemos que são as saídas profissionais: juiz, advogado, notário. Mas em que é que estão a trabalhar? Não sabemos. Portanto, se não sei em que é que estão a trabalhar, não sei que competências e habilidades valorizar mais.” (Entr8-H-10-H)

Além disso, o processo de passagem de informação do Ministério para as universidades, das universidades para as faculdades e das faculdades para os departamentos faz com que se perca muita informação:

Talvez o processo pudesse ter sido bem – este é o meu ponto de vista – cuidado! Se se responsabilizasse muito mais, isto é, desde cima até abaixo. Os Ministérios podiam coordenar mas era importante ouvir os que vivemos o dia-a-dia do ensino universitário. Sabemos muita coisa que quem está lá em cima não sabe, como as necessidades que se vivem no dia-a-dia na vida universitária. Podia ter havido mais informação para fazer tudo melhor. Por outro lado, também deveria ser transparente para os alunos. Há coisas que devemos dizer porque os alunos deixaram-se levar por pressões. Não é o mesmo passar vinte ou trinta anos na universidade como professor e três ou quatro como aluno! Quando estamos na universidade durante trinta anos temos uma visão de conjunto. O aluno tem uma visão muito mais parcial, embora igualmente respeitável. Devem ser ouvidos. Têm que participar nas decisões para que tudo funcione o mais transparente e funcional possível. (Sindicato)

Perante a divergência do modelo adoptado, e em função da maioria dos países europeus ter aderido ao modelo 3+2, os professores manifestam reacções diferentes. Quem desconhecia o caso considera que, apesar não saber como resolver a questão, isso “complica bastante a vida”, já que um dos princípios base de Bolonha era precisamente a reestruturação dos ciclos de estudo de modo a unificar a diversidade existente nos países europeus. Entre quem se manifestou contra a adopção do modelo 4+1, um professor considera que o sistema “poderá mudar” e outro considera que “o sistema terá que mudar”, precisamente em nome desse princípio:

“Sim, isto é uma coisa que é surpreendente não? Efectivamente não sei como é que se vai solucionar! Resolvemos assimilar todos os títulos da mesma maneira, agora isto dos 3+2 e dos 4+1 complica bastante a vida. A verdade é que não sei realmente as razões desta decisão. São várias questões mas se calhar não tenho uma visão tão ampla que me permita ver.” (Entr13-M-20-H)

“Eu penso que poderá mudar mas só mudará quando se apercebem disso pois, agora, com a crise económica, mais um ano, creio que isto não tem muito sentido. Aqui, na Catalunha, a Generalitat de Catalunya pediu que fossem 3, fez uma petição para que não fossem 4 mas sim 3, mas a nível central manteve-se 4 anos.” (Entr14-M-20-C)

“O sistema terá que mudar! Não sei se é por começar a estar já ‘queimado’ ao início, mas creio que deve mudar. Creio que, em geral, adoptámos um perfil de abertura, mas na universidade, em particular, o que fizemos foi que limitámos mais.” (Entr12-H-10-H)

Mas o mais difícil nem são as mudanças de natureza estrutural dos cursos, o mais difícil será mudar as mentalidades profissionais dos académicos. Sobretudo dos professores com mais anos de serviço:

“Pretende-se que as aulas mudem. Com os mesmos professores não é fácil mudar as aulas porque há professores que já estão habituados a funcionar de uma determinada maneira.” (Entr8-H-20-H)

“É um pouco utópico para mim! Faz-se uma mudança, que em teoria é muito profunda, mas com os mesmos professores! Com a mesma gente! Nesta escola há pessoas que já estão aqui há 40 anos a trabalhar de uma maneira e não porque Bolonha o diz que eles vão mudar. É difícil que mude porque são pessoas com alguma idade e toda a vida fizeram assim. Penso, então, que isto talvez vá mudando mas com o tempo, com gente nova que entre, com a experiência de ver o que é que se faz bem e o que é que se faz mal. No próximo ano começamos com as mesmas pessoas que dão aulas há 30 anos e não sei como vão fazer.” (Entr14-M-20-C)

“Para o professor também é complicado porque isto significa trocar totalmente o sistema. Temos que nos habituar ao facto de que é uma mentalidade completamente distinta da de agora. Temos que entender que nem toda a responsabilidade é nossa, os alunos também são responsáveis pela sua aprendizagem.” (Entr9-M-10-H)

Tudo está pensado para um contexto não necessariamente europeu e há linhas em que eu creio que é importante reflectir. Porquê? Porque se o nosso referente for: ‘temos que nos equiparar aos modelos de Harvard’ e não pensarmos nos meios que eles têm, nas tradições, etc. isso será provocar uma enorme frustração. Como já aconteceu com uma boa parte do professorado que tínhamos com uma certa idade e que, com o plano de Bolonha, recorreu à reforma: não quiseram adaptar-se a critérios que eles viam como fora de lugar.” (Entr12-H-10-H)

Para além da dificuldade na mudança de mentalidade, entre os professores mais jovens também se afere outro tipo de reacção ao novo modelo. Os jovens acabam por se colocar à margem do processo, devido precisamente à posição das suas categorias dentro do sistema hierárquico de títulos profissionais. Por um lado, porque, como vimos anteriormente a nível da planificação dos grupos, neste processo houve uma grande tensão de interesses de poder, por outro lado, porque essa condição profissional os obriga a uma produção constante para se poderem afirmar e libertar das tarefas de gestão:

“No meu caso particular, estou completamente afastado de Bolonha porque é tudo tão complicado, é curriculum, burocracia, preparar coisas, aulas, investigação... que, até que não chegue, não lhe dedico praticamente nada. Eu creio que estamos todos com tantos problemas que acabamos por deixar a questão de Bolonha um pouco separada. Também creio que é pelo meu perfil de professor, já que sou um professor jovem, estou aqui há pouco tempo e creio que isso é para os professores que já estão mais estabilizados e têm mais tempo para se dedicarem a essas tarefas de gestão.” (Entr11-H-10-C)

15.2.2. A profissão académica e o paradigma de ensino centrado no aluno

Os novos objectivos pedagógicos introduzidos por Bolonha passam por uma maior dinâmica no processo de aprendizagem exigindo, quer aos professores quer aos alunos, um maior nível de exigência. Aos professores exige-se uma maior dedicação, embora com menor intervenção, passando a ter um papel de orientação no processo de aprendizagem dos estudantes. Aos estudantes o paradigma permite uma maior liberdade nos percursos, exigindo-lhes uma maior responsabilidade no seu próprio processo de formação. Estes novos objectivos são complexos e vão levar tempo a implementar apesar de já estarem interiorizados e, em alguns casos, já terem sido ensaiadas algumas metodologias no quadro do paradigma de Bolonha:

“Apesar de já estarmos a ensaiar há anos, realmente, Bolonha significa também uma forma distinta de organizar a docência. Significa que os estudantes têm que se responsabilizar por mais tarefas e que o professor também tem que ter em conta as tarefas do estudante. Eu creio que é complexo, que custa um pouco. À medida que nos aparecem novidades e que sentimos necessidade, os instrumentos técnicos que temos têm que se ir adaptando. É por isso que digo que já há um tempo que estamos a praticar esta direcção.” (Entr13-M-20-H)

Neste processo de renovação pedagógica associada ao processo de Bolonha, há algumas dificuldades que são apontadas pelos professores. Por um lado, sentem que as condições do ensino presencial, em termos do número de alunos, podem ser um obstáculo à aplicação de metodologias activas. Por outro lado, não existem recursos suficientes, principalmente no caso dos cursos que passaram de 3 para 4 anos:

“O problema maior é a aplicação de uma metodologia activa. Aqui temos mais de 1.500 alunos por curso, então, haverá grupos de cento e tal alunos. É difícil fazer essa metodologia com 120 alunos. Em termos de aprendizagem vai ser um problema mas não quer dizer que não se faça. Em vez de se fazer idealmente em seminários de 10 pessoas, teremos que fazer em seminários com 50 pessoas, porque não somos tantos professores.” (Entr14-M-20-C)

“Vamos necessitar de mais recursos porque passamos de um título de 3 para 4 anos. Creio que passará por ter mais recursos e por organizar metodologicamente as sessões, as aulas, as tarefas.” (Entr13-M-20-H)

A mudança de ênfase, do ensino para a aprendizagem, altera a concepção de docência universitária mas não significa que se eliminem as pedagogias clássicas. Tudo depende dos conteúdos que se querem transmitir e das condições do contexto da sala de aula:

“Do ponto de vista da modificação das aulas magistrais, eu estou de acordo, mas não em eliminar. Quando tens que transmitir determinados conhecimentos, há muitas maneiras de o fazer e uma delas é a aula magistral. Se tenho uma maneira de explicar (e com eficácia, é claro!) em três quartos de hora algo que exigiria a leitura de quatro livros, isto não está mal! Não significa que depois não tenham que ler os livros! Se lhes expões um caso concreto e é uma ajuda para a compreensão, substituis as aulas magistrais. Com aulas menos massivas: se tu tens uma aula de 120 alunos só podes utilizar o sistema antigo, mas se tens um grupo de trinta alunos é diferente. É importante também o aspecto físico da sala de aula. Se te sentas num círculo com trinta pessoas, elas podem intervir – eu comprovei isto – e a dinâmica da aula muda radicalmente. Depois, há que valorizar as tutorias, há que valorizar o trabalho do aluno, há que potenciar o intercâmbio entre os próprios alunos e a cooperação.” (Informante 2)

Como é sublinhado por alguns professores, as pedagogias enaltecidas por Bolonha já há muito que vêm sendo praticadas pelos “bons professores”, significando isto, na esteira de Zabalza (2009, p. 70) que “os professores ensinam tanto pelo que sabem, como pelo que são”. Um dos professores que chama a atenção para este facto,

teme mesmo que se corra o risco de haver uma normalização dos actos e actividades pedagógicas:

“Procurei sempre que as matemáticas que estudamos em engenharia sejam umas matemáticas muito próximas à utilização prática – procurando exemplos, procurando ilustrações, procurando exercícios de aplicação. Isto não é fácil porque até aos anos 1970/80 havia bastantes professores de matemáticas desta escola com formação em Engenharia. Mas que a partir dos anos 70/80 optaram pela via industrial. E, portanto, os professores de matemática são essencialmente professores licenciados em matemática e não conhecem as aplicações em engenharia. E aí temos um trabalho grande de como explicar aos professores que matemática se utiliza em engenharia e como se pode ilustrar as matemáticas básicas aos estudantes, com exemplos sensíveis à engenharia. E isto também tem sido a minha obsessão com a docência.” (Entr15-H-20-C)

“Se pensares seriamente, o que Bolonha tem de bom a nível pedagógico já os professores faziam desde sempre. Um bom professor, mesmo que utilizasse uma aula magistral, era aquele que te permitia pensar, que te dava instrumentos para pensar e te dava ferramentas – quer fosse um livro, ir ver um filme, ir a outro país para ver tal coisa. Isso era o que fazia o bom professor. Parece que o bom professor agora faz numa cadeira 3 actividades. Com que objectivo? Para quê? Não sei. Eu prefiro que um professor diga: ‘Eu podia trabalhar de forma muito estreita com 5 estudantes. Atendê-los no meu gabinete, falar com eles, ver como é que vão amadurecendo intelectualmente. Mas isso já era o faziam os bons professores, enquanto os maus o que faziam era ditar apontamentos, fazer exames e acabou. Eu creio que, tal como se está a entender em Espanha, corremos o risco de que a norma se imponha de modo formal: ‘Você dá tantas cadeiras e as 3 actividades, com isto já cumpre!’ Eu creio que em Espanha assumimos o normativismo de uma forma muito clara mas o objectivo não deveria ser esse normativismo. Oxalá o professor não tivesse um grupo de 100 alunos, mas de 50 ou 60 e pudesse adaptar-se às circunstâncias dos distintos estudantes porque nem todos os estudantes têm que aprender da mesma forma.” (Entr12-H-10-H)

“Com o passar dos anos apercebi-me que muito do conhecimento académico que eu propunha, se bem que era válido, era insuficiente. A introdução de conhecimento necessário para os alunos vinha variando, daí a introdução de exercícios práticos de certa complexidade, não de resolução numa hora de classe mas sim continuando a trabalhar com dilemas práticos. Eu creio que os alunos agradecem isso. Mas parece-lhes complexo, talvez porque estão bastante habituados a ouvir e a copiar o que ditam os professores na aulas magistrais, a estudar o seu manual e preferem ter um exame em que sabem o que é que entra e o que é que não entra. Introduzir um sistema de avaliação que é mais aberto, porque há várias respostas possíveis e porque têm que justificar a resposta que escolheram, há alunos a quem isto não agrada nada e há outros que, pelo contrário, vêem o benefício de aprender dessa maneira.” (Entr8-H-20-H)

Se por um lado os professores já interiorizaram os referentes pedagógicos associados ao paradigma de aprendizagem introduzidos por Bolonha, por outro lado sentem alguma dificuldade na tradução dos conteúdos, conhecimentos, em competências. Este princípio norteador da actividade pedagógica docente coloca actualmente o professor universitário sob grandes desafios, quer do ponto de vista da planificação dos cursos como um todo, quer do ponto de vista da organização das respectivas unidades curriculares visando a formação de competências.

15.2.3. Percepções docentes sobre os estudantes no quadro da nova reforma universitária

Como é referido por um professor, a aplicação de pedagogias no quadro do modelo de Bolonha não afecta muito os interesses dos estudantes em Espanha, sendo-lhe até “indiferente”. Ou seja, não é a política ou a medida em si que os afecta no que à sala de aula diz respeito. O que lhes interessa é o “estilo pessoal” que cada professor imprime no acto de cada prática pedagógica dentro da sala de aula:

“Eu creio que aos meus alunos é indiferente que o modelo das minhas aulas seja consequência de Bolonha ou não. Talvez não o vejam tanto como um modelo que inspira Bolonha mas sim como as aulas que dá tal professor. Vêm mais como uma questão de estilo pessoal do que de política educativa porque têm muitas outras aulas nas quais não há variação. Eu creio que é mais o estilo pessoal do que Bolonha. Tendo em conta o meu estilo pessoal creio que Bolonha se integra bem, não prejudica.” (Entr8-H-20-H)

No entanto, em 2009 ocorreram algumas contestações estudantis anti-Bolonha um pouco por toda a Espanha. As reivindicações, segundo os professores, foram mais de ordem material e financeira do que propriamente contra os fundamentos do processo de Bolonha. O que não contraria, portanto, a opinião do professor apresentada em cima. Bem pelo contrário, reforça-a. Ao pronunciarem-se sobre esta temática das contestações estudantis, os professores são unânimes ao reconhecerem que, apesar dos muitos protestos ocorridos na Catalunha, estes não foram transversais aos estudantes de todas as áreas científicas. Reconhecem que os estudantes das Humanidades estavam entre os mais contestatários, talvez, como sugerem, por esta ser uma área onde há um maior número de trabalhadores estudantes e estes sentirem que, aos lhes exigir mais tempo

dedicação aos estudos, Bolonha os iria impedir de conciliar as duas actividades – o trabalho e os estudos. Essencialmente, o que reivindicaram, segundo os professores, centrava-se mais nas questões relacionadas com a sobrecarga de trabalho exigido aos estudantes (dificultando a compatibilização entre os estudos e o trabalho remunerado fora da universidade), o receio do aumento das taxas universitárias e a redução das bolsas de estudo.

“Mas tenho a impressão que o aluno sempre é muito conservador. Neste processo, uma das críticas que faziam era o não poder compatibilizar o trabalho fora da universidade, ou seja, o trabalho remunerado, com os estudos. Eu penso que o aluno deve ter a possibilidade de ter um trabalho e poder estudar ao mesmo tempo. O que deveriam exigir é que os planos sejam elaborados de tal forma que um aluno que esteja a trabalhar possa também estudar. Penso que tem que se encontrar a forma de conciliar.” (Entr10-M-10-C)

“Não é verdade que toda a gente participou nestas contestações mas, entre as pessoas que estavam contrárias a Bolonha, o que mais se ouviu é que o estudante vai ficar mais carregado de trabalho e ter mais dificuldades para conciliar trabalho com estudo e muito carregado de responsabilidade. Além disso, os estudantes temem que as taxas universitárias aumentem. Do que me lembro, estas eram as queixas mais comuns.” (Entr13-M-20-H)

“Na Catalunha, por exemplo, houve muitos protestos. Os alunos de Ciências da Saúde, como Medicina, Enfermagem, etc., queixaram-se muito pouco. Enquanto os alunos de Humanidades foram os que se queixaram mais, os que fizeram as greves. Possivelmente porque em Humanidades a maioria trabalha e estuda e são pessoas mais velhas que estudam pouco a pouco e Bolonha exige-lhes mais dedicação. Também há outros problemas de fundo na Catalunha, por exemplo, há muito poucas bolsas de estudo para os estudantes. A Catalunha tem, provavelmente, um nível de vida superior ao resto de Espanha e, por isso, em termos de bolsas de estudo, há menos que na Andaluzia ou na Estremadura. Mas a vida aqui é também é mais cara do que no resto de Espanha. Então, os alunos que são de famílias mais humildes, os que têm que trabalhar, receiam que a exigência de Bolonha os impeça de continuar a trabalhar e a estudar. Por outro lado, aqui em Enfermagem, as queixas que tivemos foram de que pedimos muitos trabalhos e muita dedicação mas, no entanto, não houve uma oposição grande. Veremos quando começa!” (Entr14-M-20-C)

Como sublinha uma professora, por um lado, houve também pouco envolvimento dos estudantes no processo de Bolonha e, por outro lado, as próprias universidades também não deram informações claras acerca do processo. Mas, como se referiu anteriormente, essa informação também não chegou com clareza às universidades e aos próprios professores:

“Os alunos aqui envolveram-se pouco no processo. Eu creio que se teriam dedicado mais se tivessem participado na elaboração dos planos. Se se envolveram pouco então também podem criticar, mas pouco. Eu penso que falta mais informação por parte da universidade. Creio que a universidade deveria ter feito um esforço, mesmo por parte de cada faculdade, fazendo alguma reunião para lhes explicar como é que os ia afectar, em que é que se traduziam as coisas, porque eu creio que os alunos não têm uma ideia muito clara.” (Entr10-M-10-C)

Inicialmente, o processo de Bolonha apresentou-se como ideologicamente neutro. Mas, em etapas mais avançadas e com as denúncias dos jovens estudantes, a tendência de mercantilização da educação superior começa a ter uma maior expressão. Embora, como refere um professor catedrático, seja difícil demonstrar se Bolonha mercantiliza ou não as universidades e o seu ensino:

“O processo de Bolonha inicialmente apresentou-se como um processo ideologicamente neutro. Além disso, parecia ser progressista, por apresentar também uma certa renovação pedagógica. Em etapas mais avançadas – e sobretudo pela denúncia feita pelos estudantes – é que muitos sectores de professores começam a denunciar o perigo de mercantilização e o aproveitamento que se está a fazer do processo de Bolonha para introduzir o mercantilismo na universidade. Portanto, é difícil demonstrar que Bolonha mercantiliza, mas o que se passa é que se aproveita o processo de Bolonha para ir introduzindo elementos mercantilistas por parte dos sectores que querem fazê-lo. E, como Bolonha nasce de uma necessidade mercantil, é isso que fazem.” (Entr15-H-20-C)

Atendendo aos desafios colocados na construção do EEES, constata-se a crescente importância atribuída a novos modelos de ensino-aprendizagem e a uma formação centrada na aprendizagem auto-regulada do estudante. As tutorias assumem uma relevância particular como mecanismo de apoio aos estudantes, onde o papel do professor universitário se redimensiona, convertendo-se este em professor tutor. A informação recolhida junto dos professores permite-nos perceber que o sistema de apoio ao estudante em regime de tutorias ainda não está consolidado, em boa medida pela pouca participação e envolvimento dos estudantes nesta modalidade de apoio e acompanhamento dos seus percursos académicos:

“Aqui também há um plano de ajuda tutorial. Nós temos um grupo de alunos que tutoramos durante todo o ano lectivo. Não é uma tutoria académica, mas uma tutoria pessoal. Ou seja, se há algum problema, se necessitam de algum tipo de ajuda, apoiamos-los. Mas são muito poucos os que seguem este plano de assessoria durante todo o ano lectivo. A maioria afasta-se porque não quer prestar contas do que está

a fazer. Prestar contas no sentido de dizer que não estão a estudar o que deviam, ou fazer uma análise dos exames que fizeram há 15 dias. O problema é que, hoje em dia, não há um compromisso generalizado por parte do aluno em investir nessas horas de estudo.” (Entr10-M-10-C)

“Em termos de horas, os 5% de tutorias individuais, seriam cerca 7h30m por aluno e isso é muito, teríamos que estar aqui dia e noite. Isso não pode ser. Então, podes organizar de duas maneiras: podes fazer 30 minutos de entrevista individual, por exemplo, duas vezes por ano, e depois 7 horas de grupo, dividindo o grupo em dois, o que equivale a 30 minutos semanais. É um pouco ridículo, mas a forma como organizas já depende de ti, depende do que o professor crê que seja oportuno. O importante é estarmos todos de acordo para fazê-lo assim. É um processo em que ainda estamos a trabalhar.” (Entr9-M-10-H)

Com base no testemunho do professor que integrou o grupo piloto da aplicação do modelo de Bolonha, é preciso ter muita atenção à tutoria pessoal que se oferece ao estudante. Isto porque poderá haver o risco de “infantilizar o estudante universitário”:

“O que notámos este ano é que nos grupos adaptados, ou seja, nos grupos em que trabalhávamos de forma coordenada e onde havia uma maior atenção ao estudante, por serem grupos mais reduzidos, os resultados académicos melhoraram. É uma das minhas satisfações. No entanto, encontrámos um ponto de inflexão. Em que consiste? A coordenação dos professores, desde que os professores sejam pessoas sensatas e maduras, é um bom recurso. Mas no atendimento ao estudante há um ponto perigoso: os estudantes de 18 anos entram muito novos confundem-se. O que é que quero dizer com ‘confunde-se? Que podem chegar a pensar – e já encontrámos casos – que ‘eu, estudante, vou estudar para que tu professor esteja contente’. Ou seja, confundem-se com a relação paterno-maternal infantil e esse é um ponto delicadíssimo. Uma das precauções que eu creio que devemos ter em conta é não infantilizar o estudante universitário. Há o professor que, com a melhor intenção, trata o estudante como menor e, por isso, sente necessidade de acompanhá-lo, embalá-lo. Isso, nalguns casos, funciona, mas noutros casos não. Ao infantilizar estamos a impedir ou dificultar que eles assumam as suas responsabilidades.” (Entr12-H-10-H)

15.2.4. Percepções docentes acerca do perfil dos estudantes em Espanha

O perfil do estudante universitário têm-se vindo a alterar ao longo dos últimos anos. Porém, essa mudança, segundo um dos professores, tem como variável explicativa o «curso», mais do que qualquer outro factor. É através do curso que se percebe qual o tipo de vocação que atrai mais os alunos, havendo cursos com estudantes com vocações

mais claras e outros cursos com vocações difusas determinando-se por essa via o perfil e a atitude do estudante perante os estudos universitários:

“Eu penso que a mudança não tem tanto a ver com o antes e o agora mas com os cursos que estudam. Os estudantes do «Magistério» de hoje são muito parecidos com os estudantes do «Magistério» quando comecei a dar aulas aqui, em 1989. É um bom estudante, com uma vocação clara de que quer ser professor – vocação clara mas às vezes confusa porque querem ser professores porque gostam de crianças e isso não é motivo suficiente. É um estudante obediente que quando lhe propões algum trabalho ele fá-lo e, em geral, é um estudante que tem um bom expediente de acesso à universidade, já que não é fácil entrar no «Magistério», tem que ter boas notas. Em Educação Social é mais fácil entrar na universidade, é um curso no qual entra muita gente que anteriormente teve alguma formação profissional de grau superior e que quer completar os seus estudos com um título universitário. São estudantes que têm pior nível académico, menos vontade de estudar e menos interesse pelo conhecimento académico – que é aquilo que dá sentido à universidade. Aplicam-se mais de forma tecnocrática, sem mostrarem interesse em saber os motivos que estão por detrás de uma decisão ou outra, procurando a fórmula para resolver um problema imediato, a fórmula! É um estudante mais acomodado. Educação Social é um curso no qual a vocação está mais difusa: há pessoas que estudam este curso com um «background» político e ideológico forte, com uma postura política radical e que deseja fazer da carreira uma arma de transformação social. Há outras pessoas que estudam Educação Social como uma tendência política mais suave, uma tendência mais orientada para a acção social, não transformadora mas sim paliativa, alguns têm actividades de voluntariado. Depois há um terceiro conjunto de estudantes em Educação Social, que não tem uma opção política definida. Nos dois primeiros casos, a opção ideológica bem definida pode pesar mais do que o próprio interesse académico, então pode haver rejeição a determinadas aproximações porque não encaixam com a sua forma de ver as coisas, que é algo que para os estudos universitários, principalmente entre a gente jovem, é também delicado. Às vezes mostram-se pouco receptivos a considerar alternativas nos estudos.” (Entr8-H-20-H)

Sublinhando sempre a subjectividade e a não generalização das descrições que iam elaborando no decurso da entrevista, os professores identificaram alguns traços com base nos quais se pode aventar um perfil de aluno:

- os alunos não querem estudar, querem apenas ter um título;
- os alunos estão pouco comprometidos com o curso que escolheram;
- os alunos são mais “jovenzinhos” e dependentes;
- os alunos vêm com pouca formação - não sabem multiplicar se não os deixas usar a máquina de calcular, têm muitos erros ortográficos;
- os alunos estão habituados a sentarem-se numa sala de aula e tirar apontamentos;

- os alunos são pouco interactivos;
- os alunos não sabem utilizar a sua autonomia;
- os alunos vão pouco às aulas;
- os alunos estão muito habituados a estar uns meses sem fazer nada e dedicar um mês a estudar para os exames.

O perfil do estudante que, de há alguns anos a esta parte, chega à universidade é, no entender de uma professora que antes de ingressar na carreira académica tinha sido professora do secundário, o resultado das políticas educativas pré-universitárias:

“Está a chegar à universidade uma geração de alunos que não tem nada que ver com os alunos que tivemos há alguns anos atrás. A partir dos anos 1996-97 houve uma mudança muito grande na sociedade: impôs-se o ensino obrigatório até aos 16 anos. Com essa mudança algumas pessoas, que noutras situações teriam parado e começado a trabalhar, continuaram a estudar. Então, tu tinhas no instituto [secundário], por exemplo, 25 alunos, dos quais 15 estavam interessados em trabalhar na aula e 10 que estavam ali com os braços cruzados, nem tiravam apontamentos! Foi isto que eu vivi no instituto e agora aqui tenho a sensação que se está a passar exactamente o mesmo. Tudo isto são ideias minhas mas se comentares com outros colegas dizem-te o mesmo. Penso que as coisas estão a mudar e devemos esperar um tempo para ter mais informações. Há alunos que vêm às aulas e que ficam a dormir e esses alunos depois respondem aos inquéritos!” (Entr10-M-10-C)

Não significa isto que as políticas educativas de acesso à universidade estejam erradas, o que acontece é que os estudantes, em termos de mentalidade e cultura universitária, não acompanharam ainda essa mudança. Prova disso mesmo é o que se está agora a passar com a nova reforma do ensino superior, que impõe o modelo anglo-saxónico de estudo, para o qual os estudantes não estão preparados e que retira tempo aos estudantes para que se autonomizarem enquanto indivíduos e amadurecerem intelectualmente:

“Eu tenho filhos na Universidade. A mais velha, que já acaba no próximo ano, é muito boa estudante, tem muito boas notas, mas tem trabalhinhos continuamente. Ou seja, se eu me lembrar da minha época como estudante, uma das coisas que mais contribuiu para a minha formação, era ter tempo para ler. Muitas vezes aprendia outras coisas para além daquilo que me davam na aula. Tinha tempo para ir a seminários ou ao cinema, para passear simplesmente. Eu creio que isso é um tempo de amadurecimento intelectual. Agora não. Agora, os estudantes que seguem estes sistemas não têm tempo para nada. São estudantes tão, tão, tão guiados, não vou dizer tutelados, que não têm tempo para desenvolver a sua própria autonomia e creio que alguns até estão fartos dessa pressão excessiva, descoordenada entre professores. Não porque o que tu dizes não seja interessante, mas

porque é uma obrigação. Estou claramente contra esse modelo, mas esse é um modelo que temos.” (Entr12-H-10-H)

Ao relembrar o seu percurso de formação intermédia realizada nos EUA, uma das professoras mais jovens referiu que, ao se deparar com o modelo anglo-saxónico que agora se está a propor com Bolonha, também sentiu dificuldades na adaptação precisamente porque, enquanto estudante, não se sentia preparada para a autonomia que lhe estava a ser proposta, mesmo com apoio tutorial que lhe era prestado:

“Eu tenho as minhas dúvidas pois quando das autonomia aos alunos, mesmo que lhes dê guias, é complicado. Esse é o sistema anglo-saxónico: ‘Do it yourself’. Eu, quando estive fora, apercebi-me disso. Por exemplo, uma das minhas cadeiras era o que se chama “Independent Study” – propunhas um tema e desenvolvias um pequeno trabalho de investigação – e, para mim, foi muito difícil e complicado porque eu não sabia por onde ir, apesar das reuniões periódicas que tínhamos com os professores. Então, talvez para o estudante anglo-saxónico isso seja muito mais fácil porque já está habituado, mas aqui isso é mais complicado.” (Entr9-M-10-H)

Como refere ainda a mesma professora:

“Em geral, o estudante espanhol sempre esteve habituado a sentar-se numa sala de aula e tirar apontamentos. Um estudante espanhol interactivo é bastante raro mas eu creio que isso, até certo ponto, mudou. Estou a pensar na escola de Magistério onde até agora temos tido grupos de 50 ou 60 alunos e isso facilita muito a interacção na aula, em oposição às aulas magistrais na faculdade ou na universidade. Em filologia, por exemplo, é muito mais difícil trabalhar assim mas de alguma maneira já se conseguiu fazer.” (Entr9-M-10-H)

Neste contexto, os estímulos à mobilidade internacional, para além de abrirem a visão dos estudantes a outras culturas a outros problemas, podem representar um importante factor catalisador para uma adaptação dos estudantes ao modelo anglo-saxónico, sobretudo se o país de acolhimento tiver este sistema interiorizado como modelo:

“Como estive um ano a viver na Irlanda, digo aos alunos que vão para fora, que experimentem, que fiquem uns meses, que aprendam inglês, que isso lhes vai abrir muitas portas e os medos por não dominar o idioma irão desaparecer. Eu creio que isto é importante e cada dia se estão a abrir mais. Estão a viajar muito graças às bolsas Erasmus. Isto, sim, é que mudou muito!” (Entr11-H-10-C)

Por outro lado ainda, com a sobrecarga de trabalho normalizado que se impõe ao estudante com a introdução deste modelo está-se a aniquilar o desenvolvimento de actividades culturais dentro da própria universidade e isso “é um erro”:

“Lembrando-me de mim quando era estudante, eu era muito mais livre do que eles são agora. E isso nota-se na actividade cultural da própria universidade. Se tu propões um fórum de cinema na faculdade, neste momento, o que tens que dizer é quantos créditos lhe dás, senão o estudante diz: ‘eu queria ir, interessa-me o que vai ser tratado, mas é que me exigem tudo isto!’. Se não houver tempo livre, porque todo o tempo é ocupado, como é que vais conseguir que os alunos tenham vida cultural? Como é possível fazer uma revista de faculdade? Quando era estudante havia revistas, fanzines, etc. Nestas faculdades há anos e anos que não as podem editar. Não porque não tenham interesse, eles explicam-te que não têm tempo. E diríamos, fazer uma revista universitária é muito formativo e, no entanto, com este sistema, tal como o estamos a praticar, o que fazemos é ocupar todo o tempo das pessoas. É um erro.” (Entr12-H-10-H)

Do ponto de vista da heterogeneidade estudantil, embora os professores não tenham sido muito expressivos e descritivos neste tema, referem que esta sempre esteve presente na universidade:

“Eu sempre vi heterogeneidade. Aqui no nosso curso já houve muitas vezes pessoas mais velhas, 20 ou 30 anos, pessoas que talvez já estiveram nalgum ambiente social a trabalhar e uma grande maioria, efectivamente, vem directamente do secundário. Eu sempre vi muita heterogeneidade. Não vejo tanta diferença nessa questão.” (Entr13-M-20-H)

Havendo, no entanto, uma separação entre os estudantes com um percurso de estudos contínuo e os estudantes trabalhadores. Ou seja, os estudantes que frequentam os cursos da manhã são os mais jovens e que fizeram o percurso normal de escola sem nunca terem parado de estudar. No período da tarde encontram-se os estudantes com percursos mais diferenciados e experiências profissionais:

“São heterogéneos e díspares: em Educação Social, por opções políticas, por estilos de vida, e por idades também. Nos Magistérios também são heterogéneos mas sobretudo porque têm idades variadas. Este ano, que dou aulas à tarde, tenho bastante gente adulta, trabalhadora e que ainda está a tirar o título de professor. De manhã o perfil é de um estudante mais jovem, acabado de sair do secundário e que continua a estudar. É muito diferente.” (Entr8-H-20-H)

“Os alunos situam-se entre os 17-18 anos, que são os que acabam de entrar, até aos 22-23 anos, e depois há alguns mais velhos. No ano passado e no anterior tive alunos da minha idade, mas isto acontece mais nos grupos da tarde. Como agora eu só dou aulas aos grupos da manhã vejo menos. Os mais velhos estão nos grupos da tarde pois trabalham de manhã e à tarde vêm estudar.” Entr10-M-10-C

No entanto, um dos professores menciona o facto de haver grupos sociais que ainda não chegam à universidade e dá o exemplo dos filhos dos emigrantes:

“São poucos os filhos dos emigrantes na universidade e creio que essa questão ainda não foi posta na mesa. Existe o Conselho Social cuja função, teoricamente, seria tornar a universidade social. Aproveitando o núcleo que eu coordeno, que trabalha com muitas unidades de bairros, falámos sobre a universidade ter que fazer uma mudança importante de perspectiva, mas isso não se entendia. No máximo, o que se fazia para mudar esta situação era dar uma bolsa a um estudante. Mas não se consegue que estas pessoas possam decidir se querem ou não estudar porque isto é um tema de expectativas, não basta que tenhas uma bolsa. Trata-se de que tu te vejas a fazer um curso universitário durante uma série de anos e com outro tipo de vida e isso não se consegue dando caridosamente 10 bolsas a estudantes.”
(Entr12-H-10-H)

Quando se fala em construção do Espaço Europeu de Educação Superior fala-se em Processo de Bolonha. Para alguns professores, a reforma de Bolonha começou por ser encarada como uma excelente oportunidade para as universidades se adaptarem ao modelo europeu de educação superior, no quadro da chamada Sociedade do Conhecimento.

As reformas foram, então, orientadas de acordo com os princípios de Bolonha conduzindo a uma transformação não só do conceito de educação superior, como também à reconfiguração do que é ser professor universitário, o qual, para além da tradicional função de transmissão de conhecimentos, deverá agora orientar a formação dos estudantes para um futuro profissional mais amplo.

15.3. Nota síntese do ponto 15

Este ponto teve como propósito a apresentação e a análise do contexto e das condições da profissão académica em Portugal e Espanha, no qual se procuraram respostas a mais três objectivos específicos propostos neste estudo sobre a profissão académica:

- Conhecer o modo como os académicos percebem a implementação da nova reforma universitária;
- Cartografar as principais mudanças ocorridas no contexto e condições do trabalho docente por via da actual reforma tendo como referente a Declaração de Bolonha;

- Aferir em que medida essas alterações se devem ou não às políticas nacionais desenvolvidas no quadro do processo de convergência europeu.

Após a análise individual dos contextos e condições do trabalho docente em Portugal e Espanha, dá-se agora lugar à análise articulada entre ambos os países.

Em termos de grandes alterações de contexto e condições do trabalho docente, a percepção dos professores, mais em Portugal do que em Espanha, fixa-se na reforma desencadeada pelo processo de Bolonha. Isto porque, embora na altura da realização das entrevistas ambos os países já tivessem concluído a implementação legal da nova reforma à luz de Bolonha, em termos de funcionamento, o novo modelo, no caso de Espanha, só arrancou – tirando algumas experiências piloto – no ano lectivo de 2009/2010; ao passo que em Portugal no ano lectivo 2005/2006 uma grande parte dos programas de estudo funcionava já com a nova reestruturação tendo atingido os 100% no ano lectivo de 2009/10. Como tal, e tendo em conta que as entrevistas realizadas em Espanha decorreram no final do ano lectivo 2008/2009, as alterações com base na nova reestruturação do ensino universitário ainda não estava clara para estes professores.

Embora, como se viu, Portugal tenha um hiato de 30 anos entre as duas últimas grandes reformas universitárias, as universidades portuguesas têm acompanhado as tendências internacionais, auto-reformando-se. Isso é indicado pelos professores, que referem que, desde o início da década de 2000, a universidade na qual estavam integrados vinha desencadeando um plano estratégico de auto-reforma que conduziu a uma reestruturação interna das faculdades, nomeadamente, na criação de novos cursos, na aposta da formação pós-graduada, na formação avançada e redimensionando a importância da investigação. Uma vez as universidades tinham seguido como referência o modelo anglo-saxónico em termos de cursos «majors» e «minors», isso acabou por facilitar a implementação formal do processo de Bolonha. Talvez por Espanha ter tido, ao longo dos últimos 40 anos, reformas menos espaçadas no tempo, não foi referido pelos professores nenhuma alteração ou mudança significativa antes da entrada da nova estruturação.

Centrando a análise conjunta nas alterações produzidas pela nova reforma universitária à luz de Bolonha, verifica-se que, apesar da distância temporal que separa a implementação dessa reforma em cada um dos países, a reestruturação da

universidade foi feita por imposição do governo, de um modo apressado, pouco reflectido e participado pelos diferentes actores e agentes educativos.

Os princípios enunciados na declaração de Bolonha, interpretados positivamente pelos académicos dos dois países como uma plataforma de oportunidades, quer para os professores, quer para os estudantes e para o ensino superior em geral, pelo modo como foram traduzidos e aplicados na lei, acabaram por ser objecto de crítica. Sendo que a maior crítica apresentada pelos académicos em Portugal é a uniformização dos ciclos de estudo em vez da harmonização, e em Espanha prende-se com a ausência de directrizes assertivas por parte do Governo Central para a adaptação dos planos de estudos ao modelo de Bolonha, deixando às universidades, no quadro das suas autonomias, conduzir o processo, que acabou por ser decidido entre tensões e contradições e gerando incertezas e incredulidades em relação às mudanças que se iriam sentir no ano seguinte.

Ao não clarificar a duração de cada um do ciclo de estudo, a declaração de Bolonha acabou por conduzir à adopção de modelos distintos em cada um dos países aqui em estudo. Portugal adoptou no seu sistema de ensino superior o modelo conhecido por 3+2 e Espanha adoptou um modelo 4+1 (ou 2).

Independentemente do modelo adoptado, quer em Portugal quer em Espanha, os motivos políticos por trás dessa decisão são desconhecidos pelos académicos de ambos os países. Porém, avançam que o grande factor motivacional está ancorado na premissa «mais mercado, menos Estado», aumentando o custo para as famílias pelo carácter “quase-obrigatório” que, actualmente, o 2º ciclo de estudos assume no contexto da qualificação profissional. Os professores em Espanha também consideram que o modelo 4+1 vai custar mais ao Estado já que – ao contrário de Portugal, que reduziu as licenciaturas de 4 ou 5 para 3 anos – viu os cursos de licenciatura passarem de 3 para 4 anos. No entanto, isto revela que em ambos os países, na percepção dos académicos, a reestruturação dos dois sistemas nacionais de ensino superior foram reformados de acordo com critérios burocráticos e financeiros e não de acordo com critérios científicos e pedagógicos como seria de esperar. Embora a generalidade dos professores não adopte posições de defesa ou de oposição séria ao modelo adaptado em cada país, observam-se em Espanha percepções díspares e contraditórias, havendo inclusive professores que desconheciam o modelo que estava a ser adoptado na generalidade dos países europeus.

Apesar de em Portugal o novo sistema de ensino vir a ser praticado já desde 2006, percebe-se pelas declarações dos professores que, apesar de implementado, ainda não está consolidado. Dois motivos são avançados pelos académicos em Portugal. Isto é, está por consolidar:

- o valor social de cada um dos ciclos de estudos – a equivalência simplista do 1º ciclo à licenciatura e do 2º ciclo ao mestrado – esvanece-se na interpretação que os professores fizeram sobre cada um destes ciclos;
- a conversão dos conteúdos programáticos para as competências práticas e observáveis – os professores revelaram sentir algumas dificuldades neste processo havendo, contudo, outros professores que contestam esta conversão rejeitando aquilo que chamam de “mito do ensino universitário profissionalizante” por considerar que a universidade deve criar condições para o exercício de uma profissão e não ensinar uma profissão.

Para alguns professores, a reforma de Bolonha começou por ser encarada como uma excelente oportunidade para as universidades se adaptarem ao modelo europeu de educação superior, no quadro da chamada Sociedade do Conhecimento. As reformas foram então orientadas de acordo com os princípios de Bolonha, conduzindo a uma transformação não só do conceito de educação superior, como também à reconfiguração do que é ser professor universitário, o qual, para além da tradicional função de transmissão de conhecimentos, deverá agora orientar a formação dos estudantes para um futuro profissional mais amplo.

Em termos de impacto, a rápida implementação da actual reforma universitária à luz do chamado do processo Bolonha – mesmo na fase inicial em que se encontrava o sistema universitário em Espanha na altura das entrevistas – permite tirar as seguintes conclusões:

- a rápida implementação do processo de Bolonha a nível formal trouxe ao professor um acréscimo de trabalho administrativo;
- a rápida implementação do processo de Bolonha a nível formal trouxe uma pesada transição em termos de horários e de intensificação e ampliação do 2º ciclo;
- a rápida implementação do processo a nível do paradigma de ensino não permitiu aos professores um desenvolvimento profissional acompanhado;
- a rápida implementação do processo a nível do paradigma de ensino não permitiu aos estudantes tomarem consciência do papel activo que podem e devem ter no desenvolvimento do seu processo formativo – crenças epistemológicas.

Tendo em conta que o novo modelo de ensino superior em Espanha foi aplicado alguns anos mais tarde, supõe-se que também esteja a passar por um processo de consolidação. Portanto, a consolidação do modelo de Bolonha é algo que está para além do cumprimento de dispositivos legais não se impondo por decreto. O caminho que se seguir dependerá muito do trabalho e das interações entre professores e alunos, em particular, mas também dependerá muito da resposta que as empresas e a sociedade em geral forem dando em relação ao perfil dos estudantes que agora saem das universidades portuguesas e espanholas.

Professor transversal

O paradigma de ensino centrado no aluno é enunciado na Declaração de Bolonha não é novo. Apesar de não constituir uma novidade no contexto educacional do Ensino Superior em Portugal e Espanha, ganha uma nova dimensão que o coloca numa posição dominante face ao paradigma pedagógico tradicional centrado no ensino. No caso de Portugal essa dominância é (re)forçada no Decreto-Lei n.º107/2008. Por via da norma pretende-se que a concretização e a consolidação efectiva das aprendizagens centradas no aluno sejam orientadas para o desenvolvimento de competências.

Este novo contexto «obriga» a que todos os docentes repensem as suas práticas pedagógicas na gestão das suas «unidades curriculares» no sentido de ensinar a investigar, mas tanto os professores portugueses como os espanhóis consideram que isso não passa necessariamente pelo abandono das pedagogias tradicionais, que poderão e deverão ser mantidas em função quer das especificidades dos conteúdos/competência que se pretendem abordar, quer das condições da sala de aula em termos de número de alunos.

Com o novo modelo em funcionamento, os académicos em Portugal afirmaram que mudaram pouca coisa em termos de pedagogia. E, naquilo que mudaram, consideram que nada teve a ver com Bolonha mas sim com as necessidades que sentem no quotidiano das suas práticas profissionais, em função das quais adaptam as suas pedagogias. O perfil do estudante é o factor que indicam que mais mudança tem provocado nas suas atitudes e práticas pedagógicas. Isto é, os professores são unânimes ao reconhecer as dificuldades sentidas perante os estudantes que chegam às universidades, pelos poucos hábitos de trabalho que trazem, redimensionando a sua actividade pedagógica. Com isso, verifica-se uma mudança de atitude que conduz à

adaptação de novas estratégias nas pedagogias e práticas docentes que levam os professores a diversificar os materiais pedagógicos de apoio, a repensar estratégias que relacionem a pedagogia, os conteúdos e factores motivacionais, tudo isto adaptado às diferentes áreas e disciplinas e aos diferentes níveis de ensino que recebem estudantes com diferentes percursos de formação, transformando o docente num professor transversal.

Em Espanha os professores têm muito presente a directriz pedagógica de Bolonha centrada no aluno, mas também consideram que isso não constitui novidade. Subjacente ao novo paradigma pedagógico, estes professores consideram que a maior dificuldade que têm pela frente será a tradução dos conteúdos/conhecimentos em competências, o que coloca o professor universitário sob grandes desafios, quer do ponto de vista da planificação dos cursos como um todo, quer do ponto de vista da organização das respectivas unidades curriculares visando a formação de competências.

Com isto, em ambos os países os professores sentem que lhes será exigido uma maior dedicação embora com menor intervenção, já que o novo paradigma permite ao estudante uma maior liberdade no seu percurso, exigindo-lhes uma maior responsabilidade no seu próprio processo de formação, cabendo ao professor orientá-lo nesse percurso. Aparentemente simples, este novo objectivo é complexo e vai levar tempo a implementar. Como mecanismos de apoio aos estudantes, na altura em que se realizaram as entrevistas, estava a ser montado em algumas faculdades portuguesas o sistema tutorial, embora não fosse ainda muito clara a sua funcionalidade, tanto para os estudantes como para os docentes.

Perfil dos estudantes

Os professores em ambos os países são muito críticos em relação ao perfil do estudante universitário que recebem nas universidades nos últimos anos, que grosso modo, caracterizam como tendo pouca vontade de estudar. No quadro em baixo afere-se ao perfil dos estudantes em Portugal e Espanha. Apesar de se apresentar em separado, as características do perfil do estudante em Portugal adaptam-se perfeitamente às características do perfil dos estudantes em Espanha e vice-versa.

Em Portugal e em Espanha estas características são entendidas pelos professores como o resultado de políticas educativas pré-universitárias facilitistas: a

formação limitada (Portugal) e o aumento da escolaridade obrigatória para os 16 anos, que “empurrou” os alunos para as universidades (Espanha).

Quadro 28 – Perfil dos estudantes em Portugal e Espanha

Portugal	Espanha
Inexistência de hábitos de estudo e de pesquisa	Os alunos não querem estudar, querem apenas ter um título
Hábitos de leitura reduzidos	Os alunos estão pouco comprometidos com o curso que escolherem seguir
Com erros ortográficos e gramaticais	Os alunos são mais «jovenzinhos» e dependentes
Falta de concentração nas aulas	Os alunos vêm com pouca formação - não sabem multiplicar se não lhes deixas a máquina de calcular, têm muitos erros ortografias
Escassa autonomia intelectual	Os alunos estão habituados a sentarem-se numa sala de aula e tirar apontamentos
Absentismo	Os alunos são pouco interactivos
Passividade	Os alunos não sabem utilizar a sua autonomia
	Os alunos vão pouco às aulas
	Os alunos estão muito habituados a estar uns meses sem fazer nada e dedicar um mês para estudar para os exames

Este perfil, pela falta de autonomia e amadurecimento dos estudantes, condiciona e dificulta em termos de mentalidade e cultura estudantil, a transição para o novo modelo de estudo, cuja inspiração é o modelo anglo-saxónico. Mas, mesmo para alguém motivado para os estudos, a transição para um modelo que culturalmente se opõe àquele em que sempre se estudou apresenta obstáculos. A este respeito uma professora em Espanha relatou a sua experiência em termos de formação intermédia realizada numa universidade nos Estados Unidos, lembrando as dificuldades que sentiu durante esse período por não estar preparada para a autonomia que o modelo lhe propunha, mesmo com o apoio tutorial que lhe era prestado.

Abordando a questão da heterogeneidade estudantil dentro da sala de aula, tanto os professores em Portugal, como os Professores em Espanha afirmaram ter sempre convivido com essa diversidade.

No caso de Portugal, foi referida uma nova variável que contribui ainda mais para essa heterogeneidade: o «trabalhador estudante». Mas isso, do ponto de vista dos professores portugueses, não é encarado como uma dificuldade. Os professores sugerem que a heterogeneidade estudantil em determinados cursos pode estar relacionada com preferências de «género» ou com o estatuto de «trabalhador-estudante». Mas esta diversidade social dentro das salas de aula das universidades pode vir a estar comprometida pela redução de mecanismos sociais de apoio aos jovens com mais

dificuldades financeiras, que começa a notar-se. A juntar as estas características sociais, podemos incorporar uma outra variável no grupo da heterogeneidade: a “formação de base” dos estudantes. Como vimos anteriormente, essa característica é sentida a partir do 2º ciclo. Mas, se por um lado este aspecto é entendido pelos professores como algo muito positivo para a formação pós-graduada das novas gerações, por outro exige dos professores um esforço maior na preparação dos materiais pedagógicos a apresentar a cada grupo de estudantes em função daquilo que é a linguagem específica dessa mesma formação, transformando-se, por sua vez, o docente universitário num professor transversal.

As universidades em Espanha também convivem com a heterogeneidade estudantil. Porém, pelas necessidades específicas do grupo de estudantes com o estatuto de «trabalhador-estudante», estes encontram-se distribuídos em turmas separadas. Ou seja, os estudantes que frequentam os cursos da manhã são alunos mais jovens e que fizeram o percurso normal sem nunca terem parado de estudar. No período da tarde encontram-se os estudantes com percursos mais diferenciados e experiências profissionais que não lhes permitem frequentar os cursos da manhã exactamente porque trabalham nesse horário.

16. Contextos e condições de trabalho de investigação em Portugal e Espanha nos últimos 40 anos

A tarefa de investigar nem sempre esteve associada à universidade. Como lembra Magalhães (2004), entre o século XVI e o século XIX a «ciência» era produzida fora das universidades e os «cientistas» viviam e investigavam também fora delas.

A investigação – enquanto conceito da modernidade relacionado com os princípios da liberdade de ensinar («*lehrfreiheit*») e da liberdade de aprender («*lernfreiheit*») – a par do ensino, constitui uma das grandes responsabilidades da universidade enquanto centro de ciência.

Nas últimas décadas o papel da investigação tem vindo a redimensionar-se no contexto do trabalho académico. Este reposicionamento decorre, não só da reconfiguração do conceito «conhecimento», como da reconfiguração do próprio conceito de «pesquisa» (Kogan, 2005), que permite dar ênfase a diferentes tipos de

conhecimento: investigação; investigação e desenvolvimento; sabedoria/erudição; outras formas de conhecimento. Esta ampliação na definição da procura do conhecimento contribui para a legitimação de um novo estilo de universidade (Kogan, 2005) moldando o actual «ethos» universitário através de um novo modelo de conhecimento.

Nos últimos anos, os sistemas de ensino superior na Europa passaram por uma intensa transformação e experimentaram uma extraordinária expansão. Uma das forças motrizes dessa transformação foi o significado consideravelmente maior que se atribui à ciência, à pesquisa e à qualificação para a geração de riqueza de uma sociedade.

Em termos estratégicos, ao querer tornar a Europa “na economia mais competitiva e dinâmica do mundo, impulsionadora de um crescimento económico sustentável com mais e melhor emprego e maior coesão social” (Estratégia de Lisboa, 2000), a União Europeia reconhece o “conhecimento” como factor insubstituível de crescimento económico. Estabelece para isso medidas mais fortes que articulem os sistemas de ensino superior e de investigação em cada país, que se consubstanciaram no alicerce fundamental para Europa do Conhecimento. Seguindo estas directrizes, os governos de Portugal e Espanha – no quadro da actual reforma universitária – produziram legislação convergente com esta estratégia.

Este capítulo visa uma caracterização e análise de concepções e práticas sobre as condições e o contexto de trabalho dos académicos enquanto investigadores.

Neste ponto pretende-se responder a outra das questões iniciais do presente estudo que é perceber como é nos últimos 40 anos o trabalho de pesquisa se tem desenvolvido nas universidades portuguesas e espanholas. Como é que o novo contexto político afecta a investigação e os investigadores?

16.1. Contextos e condições de investigação em Portugal

16.1.1. Agenda de investigação: possibilidades, dificuldades e limites

Num contexto institucional, a política científica e o Espaço Europeu de Investigação são pedras angulares da Sociedade do Conhecimento, que vê a investigação como um dos principais motores de crescimento e de competitividade

económica. Portugal, enquanto membro da União Europeia, segue na sua política interna as directrizes delineadas a nível supra nacional. Como é que a nível profissional essas directrizes e políticas são sentidas pelos académicos portugueses no contexto do exercício da actividade de investigação é que se analisará de seguida.

Como já foi referido, a investigação em Portugal ganhou nas últimas décadas uma dimensão que a sobrepôs ao peso da docência no conjunto das actividades profissionais dos académicos. Mas, para se fazer ciência digna desse nome, é necessário haver um enquadramento institucional. Na actualidade, esse enquadramento é aquele que é fornecido pelas Unidades de I&D e Laboratórios Associados¹⁷⁰. Mas as unidades de investigação nem sempre foram o que são hoje, decorrendo a sua criação e desenvolvimento de um processo de convergência entre meios necessários para se fazer investigação e os investigadores:

“A investigação precisa ter estruturas próprias. E precisa, de facto, de ter um enquadramento institucional, precisa de apoio, precisa de dinheiro, obviamente, também! E isso foram condições que se foram criando pouco a pouco. No meu caso pessoal, estive ligado ao grupo que fundou o Instituto de Ciências Sociais e o Centro de Estudos Sociais. Foi só depois da fundação do Centro de Estudos Sociais, em 1978, (que começou por se limitar à publicação de uma revista) que as coisas se foram estruturando e ampliando, quando houve condições. Do ponto de vista da investigação, isso abriu perspectivas que não eram imagináveis no interior das faculdades na altura, onde existia um horizonte muito disciplinar e relativamente limitado.” (Entr6-H-20-C)

O final da década de 1980 representa um marco de viragem no que diz respeito à política de financiamento de projectos de investigação em Portugal. Esta mudança ocorreu ainda no contexto da antiga JNICT- Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, criada em 1967. Em 1997¹⁷¹, esta Junta é extinta e substituída pela FCT- Fundação para a Ciência e Tecnologia. É neste período que os centros começam a estruturar-se e a poder concorrer com projectos para obterem financiamento para a investigação. É também introduzido o sistema de avaliação de investigação de dimensão internacional:

“Aquilo que eu identifico como mais marcante foi, de facto, a partir dos anos 80 – e aqui é preciso fazer justiça a Mariano Gago – a

¹⁷⁰ A maior parte da investigação científica portuguesa é realizada em Unidades de I&D e Laboratórios Associados, financiadas e avaliadas pela FCT. Existem actualmente 293 Unidades de I&D e 26 Laboratórios Associados, onde trabalham mais de 12 000 investigadores. Fonte <http://www.fct.pt/apoios/unidades/index.phtml>

¹⁷¹ O Decreto-Lei nº 188/97, de 28 de Julho extingue a JNICT e cria a FCT.

reforma no financiamento da investigação. Esse é um momento absolutamente marcante. Nós estamos a viver as consequências desse momento, tudo aquilo que são os indicadores hoje em dia de produção científica, desde já a começar pelo número de doutoramentos, passando por outros tantos indicadores, tem muito a ver com esse momento de aposta na produção de investigação. E isso data do final dos anos 80, basicamente no momento em que Mariano Gago tomou a presidência da então JNICT, por volta de 1986/87. É o momento a partir do qual os centros puderam, em termos estruturais, financiar-se de outra forma, em que começou a haver concursos para projectos, que não existiam até aí. Nessa altura todo o sistema de investigação nas universidades portuguesas foi profundamente alterado, para melhor. E também o momento em que foi introduzido, não menos importante, um sistema de avaliação dos próprios centros e, portanto, sistemas de avaliação na investigação de dimensão internacional. Tudo isto foram reformas extremamente importantes” (Entr6-H-20-H)

Esta (re)organização da investigação em Portugal segue a política científica internacional de investigação, que coloca no centro a universidade como instituição fundamental para a criação de uma economia baseada no conhecimento, valorizando o papel da investigação como factor de produção. E este aspecto é identificado como tendo um impacto muito positivo na vida dos académicos. Mas como refere um outro investigador, até à década de 1990 a investigação não estava organizada como está hoje, encontrando-se na actualidade ainda em processo de consolidação em termos de estruturais e competitivos e representando a FCT um importante agente financiador para o bom funcionamento dos centros de investigação:

“A investigação estava muito organizada em torno de indivíduos, que eventualmente tinham um grupo de pessoas que trabalhavam consigo, e que lideravam um certo projecto. Mas esta ideia de organização sistemática de investigação com apoio ao ensino, mas também de prestação de serviços à comunidade, só encontramos, organizadamente, de meados de 1990 para cá (...). As universidades foram estimuladas a desenvolver centros de investigação fortes. Estamos a fazê-lo com o apoio da FCT. Portanto, há condições para o fazer. Temos bolsas de doutoramento, bolsas de pós-doutoramento, bolsas de iniciação à investigação. De uma forma permanente nos últimos 10 anos e, nos últimos 5, de uma forma muito evidente.” (Entr1-H-20-H)

Isto revela que, desde o final da década de 1990, a política científica em Portugal tem impulsionado:

“a montagem de centros de investigação capazes de competir internacionalmente. Eu penso que, mesmo nas ciências sociais, neste momento temos um conjunto de centros que estão praticamente ao nível – não digo dos melhores – mas de alguns respeitáveis centros de investigação.” (Entr1-H-20-H)

No fundo, os actuais centros de investigação proporcionam os meios e as condições necessárias para a realização de actividades de investigação científicas em Portugal, constituindo-se como contexto privilegiado para a produção de conhecimento e para a formação de investigadores nos seus mais variados âmbitos: formação avançada (doutoramentos e pós-doutoramento), progressão na carreira académica, formação e actualização permanente dos docentes universitários. De certa forma, os centros transferem para si o contexto de formação desvalorizando o papel dos departamentos nesta matéria limitando-se estes à mera função administrativa:

“Eu estou num centro de investigação. Esse centro de investigação tem-me dado sempre o financiamento de que necessito. Eventualmente, às vezes, há possibilidade de acesso a outros financiamentos que eu também já tenho ido buscar. Agora, o meu centro de investigação está sujeito às regras de financiamento da FCT, às avaliações regulares. E, portanto, se eu não tiver dentro desses parâmetros já não poderia estar dentro do centro de investigação e já não poderei receber esse financiamento. O meu centro é totalmente dependente da FCT. Eu, enquanto investigadora, é que já tenho recorrido a outras formas de financiamento. Por exemplo, quando tenho de estar no estrangeiro e pelo país onde estou a trabalhar. Em Portugal nunca tive outro financiamento que não fosse da FCT (...). No nosso centro de investigação temos várias pessoas que estão espalhadas por outras universidades no país e depois temos contactos com investigadores de universidades estrangeiras.” (Entr4-M-20-C)

Os centros procuram ainda junto de outras instituições angariar financiamento, inclusivamente junto de instituições privadas, isto é, do mercado. Mas também junto de instituições europeias de apoio a projectos de investigação. Mas isso é um patamar a que, segundo um dos académicos, a universidade portuguesa e os seus investigadores ainda não conseguiram chegar, representando esse o grande desafio das universidades:

“As unidades de investigação continuam a submeter projectos a outras instituições que também financiam, outras fundações que não a FCT. Inclusivamente há um trabalho de contratualização com instituições públicas e privadas para a produção de trabalhos de investigação. Penso que muitos centros de investigação têm essa política. Portanto, que não se esgota nos projectos que são especificamente da FCT. Há quem concorre directamente a financiamento europeus por outros circuitos, que não os da FCT. É muito importante também fazê-lo. Mas para isso é preciso dimensão. Temos que ter equipas fortes, com muita gente. Quando digo muita gente, não têm de ser muitas pessoas, mas bem preparadas, bem treinadas, profissionalizadas para competir a esses projectos, que são difíceis, que são competições duríssimas a nível europeu. E, para isso, é preciso estar bem preparado e nós não estamos preparados. Ainda não chegámos – eu penso que a maior parte das universidades – ainda não chegou lá. Haverá duas ou três em

Portugal que o podem fazer, mas ainda não estamos preparados para isso. E esse é que é um desafio complicado.” (Entr1-H-20-H)

Inseridos na estrutura da universidade à qual estão afectos, os centros de investigação são ainda um ponto de referência na investigação em Portugal por promoverem e divulgarem a investigação realizada em cada instituição e por estabelecerem/favorecerem a ponte de contacto com outros centros nacionais e internacionais. Do ponto de vista de um professor com mais anos de serviço, as condições de investigação fornecidas pelo actual contexto oferecem aos investigadores – particularmente aos jovens investigadores em início de formação e de carreira académica – um acompanhamento indispensável noutros tempos:

“No tempo em que eu entrei aqui [a investigação] basicamente era uma situação de freelancer. Aliás, o próprio percurso de doutoramento era um curso, essencialmente, de freelancer. Embora, nominalmente houvesse um orientador, que nalguns casos felizes, até orientava. Não foi o meu caso, nem foi o de muitos colegas. Portanto, as pessoas faziam o seu próprio percurso. Obviamente, a internacionalização era uma coisa que se fazia também a próprio custo, isto é, procurando estar presente em congressos no estrangeiro, relacionar-se com colegas da mesma área. E, do ponto de vista da integração institucional, as gerações actuais, embora muito castigadas do ponto de vista do mercado de emprego, podem ter orientação e acompanhamento quando estão a dar os primeiros passos na vida de investigadores ou de docentes.” (Entr6-H-20-H)

Isto traz lógicas distintas para a prática de investigação. Desde logo, passou-se da ideia do trabalho de investigação individual para uma lógica de trabalho em equipa, para a qual muitos investigadores ainda não estão preparados. Por outro lado, esta nova lógica de investigação pode limitar a originalidade de cada um naquilo que quer investigar comprometendo de certa forma o princípio de liberdade académica:

“Durante muitos anos, a minha geração, que fez os doutoramentos até aos anos 90, fez teses de doutoramento sem dinheiro. Ou seja, fizeram com o financiamento que o Estado lhes dava para serem docentes universitários. Portanto, nós tivemos a enorme vantagem de ter 2 ou 3 anos de dispensa para fazer teses. Somos, portanto, de uma geração que aprendeu a investigar sozinha. E hoje o que se nos pede é uma outra coisa, para a qual a maior parte dos investigadores das ciências sociais não está muito preparado: trabalhar sempre em equipa, mesmo que depois daí resulte um trabalho individual. Reflexões individuais, livros, teses, etc., tudo é feito dentro do espírito de grupo. Na minha geração as teses de doutoramento em equipa eram mal interpretadas, era considerado um bocadinho falta de originalidade. E hoje, estimula-se muito mais o modelo. Dizemos doutorandos: «você está a fazer um doutoramento, tem de se ir pegar a um centro; se está num centro, a

uma linha de investigação». Ora bem, se está integrado num centro, integra-se numa equipa e ao integrar-se na equipa, integra-se numa lógica de um grupo. Agora no meio disto, perde-se muita coisa. E uma das coisas que se perde, se não houver um grande cuidado sobre a liberdade de investigação, corremos o risco de ser uma espécie de investigação a metro em que se publica muito nas revistas que se diz o que se deve publicar e em que a reflexão sobre a sociedade em que vivemos é uma espécie de um enquadramento «light».” (Entr1-H-20-H)

Ao terem um projecto financiado, muitas vezes os investigadores – quando estão na condição de investigador principal – deparam-se com dificuldades logísticas que são sentidas com mais intensidade no início de carreira por ainda não saberem lidar com o “comboio burocrático”:

“Quando eu estou a pensar em trabalho de campo em África, de facto, é preciso fazer quase um jogo de cintura para responder a todas as condicionantes da FCT. Em termos das despesas, em termos da própria logística, em termos de não serem permitidas uma série de despesas. Mas tenho ideia que isso é igual em quase todas as agências financiadoras (...). Os papéis de despesas que dão em África não servem em termos contabilísticos cá. Portanto, nós temos de trabalhar com uma outra forma: trabalhamos com os boletins itinerários de ajudas de custo, onde a verba sai com um determinado montante que é calculado diário para o investigador, para as suas despesas e, portanto, as despesas são justificadas assim. Isto é normal, é assim que se faz. Quem começa não faz a mais pequena ideia de como funciona o sistema; até descobrir como é que há-de justificar as despesas é, de facto, quase como tirar uma segunda formação em saber lidar com o comboio burocrático. É horrível. É horrível!” (Entr2-M-10-H)

Para responder ao excesso de burocracia que agora é exigido à investigação sob a égide de prestação de contas – quer seja no acto de concepção dos projectos para submissão a financiamento, quer seja no caso dos projectos já financiados, quer seja ainda do ponto de vista da produção individual e colectiva dos investigadores –, de acordo com o modelo de avaliação e financiamento das unidades de investigação proposto, em 2004, pela então ministra da Ciência e Ensino Superior, Maria da Graça Carvalho, as unidades de investigação procuram encontrar estratégias de apoio para simplificar o trabalho dos académicos. Para minimizar este excesso de burocracia, um dos académicos entrevistados refere que os centros estão a desenvolver um “esquema profissionalizado da investigação”, como “equipas permanentemente activas” e com “secretariados altamente qualificados”, porque “não se pode imaginar que um

investigador tem tempo para ensinar, investigar e preencher todos os formulários” que são pedidos:

“A questão é que, neste momento, há um grau de – não gostava de dizer burocratização porque muitas vezes isso é mal interpretado – digamos de densificação do que se chama os «templates» – em português são formulários mas toda a gente diz «templates». Há, de facto, uma quantidade de material que implica outro modelo de organização da universidade e que tem a ver com o seguinte: a necessidade de ter secretariados altamente qualificados com equipas permanentemente activas. Não se pode imaginar que um investigador tem tempo para ensinar, investigar e preencher todos os formulários que nos mandam e que são centenas de formulários. Tudo isso, junto, retira-nos muito tempo para a própria reflexão. Portanto, a única maneira é ter um esquema, vamos dizer, profissionalizado da investigação, que a maior parte dos centros de investigação está a montar neste momento.” (Entr1-H-20-H)

Um outro professor fala também de uma outra estrutura criada pela própria universidade, que dá apoio aos investigadores no que às questões burocráticas e financeiras diz respeito:

“A fundação da FCUL é a entidade, aqui na Faculdade de Ciências, que gere a esmagadoramente maioria dos projectos científicos. É uma fundação privada que foi criada para gerir os projectos aqui na faculdade.” (Entr3-H-10-C)

Apesar de toda esta burocracia em torno do financiamento dos projectos, um dos professores refere que, nos últimos anos, a política científica em Portugal foi uma das mais consistentes no país, reconhecendo, por outro lado, que em termos do ensino esta não foi tão valorizada – este aspecto é consonante com os resultados da análise que se tem vindo a apresentar. Tal facto, não obstante das críticas que se possam fazer, criou, através de um apoio sólido, condições para o desenvolvimento da investigação em Portugal:

“O financiamento nos últimos anos foi uma verdadeira bênção para a investigação em Portugal. Ou seja, se houve política consistente em Portugal nos últimos anos, foi na área das ciências. Menos no ensino superior, onde foi menos forte, mais na parte de apoio à ciência. Foram dadas muitas condições para trabalhar. Há críticas sobre a forma como a FCT funciona, sobre como os centros são avaliados, sobre uma série de coisas... mas nós temos neste momento, pela primeira vez em Portugal, um apoio sólido à investigação. Mas não sabemos o que o futuro nos reserva.” (Entr1-H-20-H)

O futuro da ciência em Portugal depende do financiamento que estiver disponível para o desenvolvimento de novos projectos. As percepções em relação a este

respeito não são muito optimistas já que, face a crise financeira, verificam-se cortes em certos centros de investigação. Em baixo, é descrito um desses cortes:

“A FCT não está a fazer as transferências de verbas para a fundação da FCUL. Nós recebemos uma carta há cerca de 15 dias e, neste momento, estão suspensos todos os projectos. Portanto, não há dinheiro para nenhum projecto, com excepção dos projectos de 2006 que vão acabar agora em 2011. Para não atrasar a finalização dos projectos, a fundação aqui da FCUL está a financiar esses projectos. Todos os outros estão suspensos. E acho que a tendência é para piorar nos próximos anos.” (Entr3-H-10-C)

Embora ainda sem sentirem os cortes, outros professores referiram-se também a esta forte possibilidade, como algo de muito gravoso, sobretudo para certas áreas que dependem exclusivamente só da FCT:

“Se o financiamento for severamente afectado, vamos ter muitas unidades de investigação – que estão muito dependentes desse financiamento – que vão ficar numa situação crítica. Apesar de tudo, na nossa área ainda há necessidades externas que alimentam a necessidade de trabalho sociológico. Mas, nós temos aqui na nossa universidade áreas em que é muito difícil obter outro financiamento que não seja da FCT. E isso parece-me bastante gravoso. (Entr1-H-20-H)

Perante este possível corte de financiamento a novos projectos de investigação, os professores já pensam em estratégias para contornar a questão da exigência de publicação permanente. Por um lado, revendo o trabalho já produzido, e por outro lado procurando novas fontes de financiamento:

“Portanto, vamos estar numa fase financeira provavelmente muito má. E aí nós estamos já a pensar que se calhar vamos ter de fazer artigos de revisão, que são artigos com investigação que está feita, mas que estamos a rever, a fazer revisões da literatura e que são também importantes (...). E também a pensar na diversificação das fontes de financiamento.” (Entr3-H-10-C)

16.1.2. Internacionalização e inter-institucionalização dos projectos de investigação em Portugal

Dos sete professores entrevistados em Portugal, três não estavam a desenvolver investigação enquadrada em projectos financiados. Um desses professores não estava envolvido em tarefas de investigação por estar a desempenhar um cargo administrativo dentro da universidade (o cargo de pró-reitor). As outras duas professoras referiram

motivos e expressaram sentimentos diferentes em relação ao facto de não estarem a desenvolver actividades de pesquisa:

“Não. Eu neste momento por acaso até estou a trabalhar num aspecto mais teórico. Neste momento estou numa situação que a liberdade não tem preço. Portanto, ao exercer a minha liberdade arrisco-me a ficar sem financiamento.” (Entr4-M-20-C)

“Pois, investigação sempre fiz. Para fazer o mestrado, para fazer o doutoramento (...). Não, neste momento não. Uma das grandes dificuldades para mim é exactamente isso, não ter financiamento para a investigação.” (Entr7-M-20-H)

Com base nestes dois testemunhos pode-se aferir que a categoria profissional que cada um destes académicos possui tem influência na postura com que se vive a profissão académica. Ou seja, se um professor na posse de uma categoria profissional estável pode sentir-se livre para, em determinado momento da vida profissional, não desenvolver investigação, o mesmo já não acontece com um professor júnior, que ainda não estabilizou na carreira e, por isso, tem permanentemente que investigar e publicar para ir construindo um currículo que lhe permita, na primeira oportunidade, estar numa posição altamente competitiva para se manter e/ou progredir na carreira. Por isso, depende do financiamento externo, sem o qual não terá as condições necessárias para desenvolver investigação:

“Para nós podermos desenvolver um projecto de investigação, precisamos de ter projectos aprovados pela FCT e o nosso último projecto foi recusado, não foi financiado. Portanto, a investigação é feita, digamos, às nossas próprias custas, nos bocadinhos que temos, quer para adquirir material, livros, etc.... deslocações é impossível.” (Entr7-M-20-H)

Não obstante os condicionalismos financeiros que os professores possam sentir para desenvolverem os seus projectos de investigação, no momento de estabelecerem as suas agendas de pesquisa, os investigadores têm liberdade académica para definirem os temas que querem pesquisar na medida em que as instituições universitárias onde estão inseridos não têm agendas de investigação predefinidas:

“Quer dizer, uma agenda institucional no sentido em que a instituição faz uma encomenda e nós correspondemos à encomenda, certamente que não. Aliás, é um privilégio dentro da investigação universitária, a possibilidade de escolher os seus próprios temas de investigação.” (Entr6-H-20-H)

“Essencialmente, os tópicos que eu escolho investigar são tópicos que me interessam. Ou que me interessam especificamente porque o tipo de trabalho envolvido é um trabalho que eu gosto de fazer, ou porque o tópico geral me interessa e vou procurar como é que abordo esse tópico geral.” (Entr2-M-10-H)

“Eu acho que é geral, na universidade portuguesa não há lideranças fortes – desde o director da universidade ao director do departamento. Aquilo que cada um de nós investiga nos departamentos é muito pouco condicionado pela agenda do departamento. Aliás, não existe! Se me perguntar qual é a agenda do DQB em termos de investigação, não existe. O que tem vantagens, porque dá liberdade às pessoas. E tem desvantagens porque torna as coisas menos eficientes. Porque está cada um a investigar para seu lado, cada um a investigar a sua coisa, acaba por não haver massa crítica e isso causa uma grande dispersão.” (Entr3-H-10-C)

A Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) é a principal entidade de financiamento da investigação que é realizada em Portugal, sendo portanto a esta instituição que os académicos portugueses mais recorrem quando apresentam projectos de investigação, quer sejam individuais ou colectivos. No entanto, também não associam nenhuma agenda de pesquisa.

“A FCT não tem propriamente uma agenda. Tem determinadas prioridades traduzidas em programas específicos.” (Entr4-M-20-C)

Porém, alguns professores fizeram referência a outras entidades de financiamento fora de Portugal onde os interesses individuais de pesquisa se possam enquadrar:

“Mais recentemente temos apresentado à FCT, mas já tive financiamento da U.S. Fish & Wildlife Services. Eles têm um projecto específico para a «protecção» e «conservação» para a área dos chimpanzés. E, portanto, em termos de «conservação», eles continuam a ser uma possibilidade – ainda estou a avaliar as possibilidades. Há a European Science Foundation, já me deparei com ela várias vezes e já discuti com colegas essa possibilidade mas ainda não li exactamente os detalhes da informação para saber se poderei concorrer tendo em conta as estratégias e os critérios.” (Entr2-M-10-H)

Não obstante esta liberdade académica na escolha dos temas a investigar e da principal instituição de financiamento portuguesa não ter, na perspectiva dos professores, propriamente uma agenda de pesquisa, os investigadores também reconhecem que há certas áreas ou domínios mais difíceis que outros para se obter financiamento. E, nestes casos, admitem que há um reajustamento dos projectos de

investigação em função do que é pedido pelas instituições financeiras, sem saírem dos temas de eleição:

“A agenda é pessoal e eu depois tento adaptar essa agenda pessoal ao financiamento que há. E tento vender a investigação que faço adaptando ao financiamento que há. Mas fundamentalmente é pessoal.” (Entr3-H-10-C)

Mesmo conscientes das dificuldades que certas temáticas de interesse pessoal possam representar em termos de obtenção de financiamento, os professores são persistentes e não desistem dos seus interesses de investigação:

“Neste momento interessa-me continuar por essa área de conservação e ao mesmo tempo continuar com um outro projecto de ferramentas e comportamento. O da conservação, com um bocadinho de esforço, se calhar é mais fácil de conseguir financiamento, agora com essa questão da biodiversidade e a protecção do ambiente, há uma série de agências internacionais que se preocupam, é uma questão de o projecto ser mais formatado ao que eles pedem. Agora, tenho consciência que um projecto em que eu quero estudar o uso de ferramentas em chimpanzés na Guiné-Bissau é mais difícil de conseguir financiamento, mas isso não quer dizer que eu vá desistir dele e que o vá trocar por outra coisa de financiamento mais fácil.” (Entr2-M-10-H)

“Eu quero trabalhar nos assuntos nos quais estou interessada, naqueles que eu sinto que realmente vale a pena. Só assim é que eu sei trabalhar. Se não houver dinheiro para ir a uma conferência a que quero muito ir, paciência, pago eu do meu bolso! Vou lutar para que me dêem esse dinheiro, mas não vou deixar de fazer aquilo que eu acho que é importante e interessante. Agora, compreendo que há pessoas que trabalham em ciência experimental e que têm uma grande necessidade de financiamento, porque senão não conseguem ter laboratórios a funcionar, não conseguem ter saídas de campo. Portanto, essas pessoas têm uma liberdade relativa.” (Entr4-M-20-C)

Segundo um dos académicos entrevistados, que também exerce o cargo de director de um centro de investigação, a FCT segue como lógica de financiamento o princípio de utilidade social da investigação, reconhecendo – e contrariando de certo modo o que anteriormente foi dito – também que esta é uma forma de controlar melhor os temas de pesquisas pagas com dinheiros públicos. Este princípio de utilidade social da investigação decorre da intenção da União Europeia em criar o Espaço Europeu de Investigação (EEI), assente na investigação como principal motor de crescimento económico e de competitividade:

“Hoje a investigação financiada por entidades como a FCT – mas outras também – baseiam-se no princípio da utilidade social da

investigação. Hoje é nos pedido que aquilo que fazemos como investigação tenha consequências práticas na vida social, na vida – no caso das ciências sociais, noutras áreas terão impacto nas inovações tecnológicas, por exemplo. No nosso caso, a FCT pede-nos cada vez mais. E parece-me bem que digam: ‘muito bem, o senhor quer estudar o quê? O que é que se ganha? De que forma o seu trabalho contribui para compreender melhor uma situação, um problema, um caso, etc.?’. Mas ao mesmo tempo controla-se o tipo de temas que são realizados com dinheiros públicos. E, portanto, deve-se, na minha opinião, financiar os estudos que trazem esse contributo de utilidade social.” (Entr1-H-20-H)

Este testemunho reflecte a transição do «conhecimento universitário» para um «conhecimento pluriversitário» (Santos, 2008) ou a transição do «modo 1 de produção de conhecimento» para o «modo 2 de produção de conhecimento» (Gibbons *et al.*, 1994), transição que – em ambos os casos – se traduz na vinculação das transformações sociais aos modos de produção do conhecimento. Ou seja, o conhecimento que se produz na universidade deve ser um conhecimento contextual em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada (Santos, 2008), havendo sistemas abertos de produção de conhecimentos, heterogeneidade dos conhecimentos envolvidos na investigação científica e no desenvolvimento tecnológico (Gibbons *et al.*, 1994). Esta transição confere um novo «ethos» à universidade, o que implica mudanças nas condições e nos contextos de trabalho da profissão académica (Freidson, 1998).

Tratando-se de um processo ainda em curso, o envolvimento prático de conhecimentos heterogéneos, proposto em cima, encontra por parte das estruturas de financiamento alguns obstáculos que dificultam a sua operacionalização. Por esse motivo, a grande crítica que os académicos entrevistados fazem à FCT prende-se com a constituição dos painéis de avaliação que, do ponto de vista dos professores, não correspondem adequadamente às especificidades de cada área acabando por condicionar o financiamento a determinados projectos que são apresentados, penalizando sobretudo áreas de fronteira. Uma das investigadoras refere também que a cada ano que passa há menos projectos financiados na sua área de trabalho, identificando as Humanidades como o parente pobre da ciência e como área desinteressante do ponto de vista do mercado:

“Há uma constituição de painéis de avaliação que depois não corresponde àquilo que deveria ser. Só para lhe dar um exemplo, a FCT, apesar de recomendações várias, continua a não ter um painel

para estudos culturais. Uma designação que abrangeria uma área ampla. Por outro lado, nos anos recentes, o painel de avaliação da área dos Estudos Literários coincide com o painel de Ciências da Linguagem. Como eu já tive oportunidade de escrever ao presidente científico, é como pôr Químicos a avaliar projectos da área da Física. Mas, apesar de intervenções várias a FCT, mostrou-se insensível à opinião da comunidade científica da área, o que é lamentável. E desse ponto de vista, sim, há um condicionamento pela instituição, mas não é tanto no sentido de a instituição dizer: ‘não vou financiar privilegiadamente projectos nesta área’, mas mais no sentido da instituição, a própria estrutura, e o próprio modo de financiamento e orgânica da instituição, por exemplo, a constituição dos painéis da investigação, apontando mais nuns sentidos do que noutros.” (Entr6-H-20-H)

“Há mais recusas, sim. Sobretudo nas áreas das humanidades. Porque as humanidades são uma área que não interessa ao mercado, digamos assim. Portanto, o que nós vimos na FCT, sobretudo para a minha área, é um painel de avaliação onde não havia praticamente ninguém de Estudos Literários – havia uma pessoa só, salvo erro. Depois até houve uma manifestação por escrito, um abaixo-assinado, por professores seniores e muito reputados de muitas universidades portuguesas, que contestaram a composição desse júri, que não o achavam sequer avalizado para avaliar os projectos submetidos. Foi muito contestado, e, no fundo, é uma maneira, penso eu, de reduzir os financiamentos que são concedidos. É impossível fazer ciência assim. Mas as humanidades são sempre, digamos, a área pobre, nós nem ministro da cultura temos, não é? Tudo isso está ligado.” Entr7-M-20-H

As áreas de fronteiras, apesar de serem valorizadas no contexto do EEI ainda estão muito fechadas à investigação financiada no âmbito português. Segundo o 7.º Programa-Quadro (2007-2013) a ciência de fronteira é “uma nova abordagem da investigação fundamental que, por um lado, denota a enorme importância da investigação e ciência fundamentais para a economia e o bem-estar social e, por outro, realça o facto de a investigação nas fronteiras e para além das fronteiras do conhecimento ter riscos intrínsecos, permitindo avanços em áreas de investigação novas e mais excitantes”¹⁷². Este fechamento à transdisciplinaridade, que não é só a nível político – também a nível de algumas individualidades académicas – acaba por espalhar o conhecimento, bloqueando a tal inovação científica tão enaltecida a nível do discurso político nacional e europeu:

“Sou um bocado híbrida porque eu, de facto, estou no departamento de Antropologia, tenho concorrido e tenho tido alunos orientandos que concorrem essencialmente na área da Antropologia, no que diz

¹⁷² Citação retirada do site oficial da União Europeia: http://europa.eu/pol/rd/index_pt.htm

respeito à FCT, mas eu sou de Biologia. E às vezes penso que se calhar devia submeter alguns projectos de investigação na área da Biologia. Mas, de facto, não sou conhecida nas redes centrais e sociais da Biologia. Escolhi uma área para trabalhar que não existia em Portugal, na altura. E que, de uma forma muito espontânea – porque é uma área intermédia da Biologia –, me foi encostando um bocadinho mais à Antropologia. Porque, a Primatologia também pode ser Antropologia Biológica. E às vezes penso que, se calhar, estou a colocar-me a mim própria de lado porque me tenho centrado só na Antropologia e podia criar pontos de ligação com a Biologia. Por incrível que pareça, tentei só em termos de curiosidade há cerca de dois anos submeter a minha inscrição para a Ordem dos Biólogos, nem sequer me responderam! Devem achar que eu não sou Bióloga. Apesar de trabalhar em Ecologia e em Conservação e etc. Mas de facto, é uma posição um bocado ingrata porque eu trabalho numa Faculdade de Ciências Sociais, no Departamento de Antropologia, sendo Bióloga de facto. E isso é capaz de condicionar algumas coisas.” (Entr2-M-10-H)

No contexto das práticas quotidianas, os professores sentem a necessidade de partilhar conhecimentos através de uma relação dialógica entre as distintas áreas do saber. Apesar dos estímulos externos e das necessidades e interesses individuais em desenvolver investigação de fronteira, os académicos não têm apoios reais para dar seguimentos a essa relação dialógica pelos condicionamentos que decorrem da principal instituição de financiamento da investigação em Portugal, por:

- não se ter estruturado para responder a projectos em áreas de fronteiras;
- os projectos interdisciplinares, transdisciplinares não estão adequadamente contemplados na estrutura da FCT;
- a fundação está a passar uma mensagem que privilegia a avaliação disciplinar através dos painéis de avaliação que estabelece;
- há painéis mais flexíveis do que outros, mas não deixa de ser um condicionamento;
- não tem painéis interdisciplinares;
- quando se quer submeter um projecto que é interdisciplinar, a FCT não tem capacidade de formar um painel de avaliação que seja interdisciplinar;
- nos formulários pede logo à partida aos investigadores que digam em que área querem ser avaliados.

Uma das professoras apresenta um exemplo concreto das dificuldades que os investigadores de fronteira se deparam em termos de falta de mecanismos e de estruturas adequadas no momento em que se submetem a financiamento:

“Eu tenho um orientando de doutoramento que está a fazer um trabalho de investigação na área da Matemática, para explicar o comportamento do coração dos primatas e, obviamente, é uma área

interdisciplinar. O co-orientador dele tentou submeter um projecto à FCT e, logo à partida, a FCT disse que ele tinha de escolher outra área. Como era comportamento do coração dos primatas, submeteu na Antropologia também lhe disseram que aquilo também não era bem Antropologia. Mas então é o quê?! E portanto, de facto, é muito bonito dizer que se privilegia a interdisciplinaridade, mas depois não são criadas as ferramentas e os contextos apropriados para que isso se possa concretizar.” (Entr2-M-10-H)

Um outro professor chama a atenção para um risco que pode ocorrer no contexto da pesquisa em Portugal por falta de indefinições políticas e de regras específicas para as áreas interdisciplinares, dizendo que:

“Como não há hierarquia de conhecimentos ou de elementos de conhecimento mais importantes do que outros, torna-se tudo muito mais confuso. E, portanto, temos assim uma certa confusão, mas que é estimulante. É um desafio interessante. E a reacção que está a haver a isso é as disciplinas fecharem-se para si próprias e dizer: ‘eu não quero entrar nessa bagunça’. Então, para não entrar nesse debate que tem ainda regras muito indefinidas, nas áreas mais interdisciplinares, as disciplinas muitas vezes acabam por se fechar ao contrário” (Entr1-H-20-H)

Fica então por saber se a falta de mecanismos de apoio à investigação de fronteira em Portugal é intencionalmente política – que não parece que seja – ou se em termos institucionais a FCT não tem recursos à altura para dar resposta e este desafio “estimulante” e “interessante” bloqueando assim a criatividade e a inovação científica que os investigadores portugueses conferem às pesquisas que desenvolvem, ou gostavam de desenvolver. Independentemente dos motivos, este condicionalismo interfere com a liberdade académica dos professores, que perante este impedimento burocrático se vêm obrigados a redimensionar os seus projectos. A falta de definição política nesta matéria afasta Portugal do caminho para a construção de um real Espaço Europeu de Ensino Superior e Espaço Europeu de Investigação. Tal afastamento não se deve, pela análise que se fez, à vontade e ao interesse individual dos investigadores portugueses. Reforçando essa vontade, apresenta-se como prova a criação do Instituto de Investigação Interdisciplinar (III), na Universidade de Coimbra em Abril de 2001, onde só se:

“faz investigação cruzada, não há investigadores do Instituto de Investigação Interdisciplinar (III). Favorece sobretudo a investigação cruzada, a investigação interdisciplinar, entre projectos de investigação, sejam eles financiadas pela FCT ou projectos europeus ou o que quisermos e, até mesmo, cursos de doutoramento. O III está

neste momento a desenvolver áreas temáticas no domínio do Território. Ou seja, está a chamar os diversos centros de investigação que tenham projectos emergentes, para ver que projectos podem ser interessantes para fertilizar do ponto de vista de investigação interdisciplinar.” (Entr5-H-20-C)

A investigação científica é por natureza internacional (Martins, 2010). Não é, por isso, de estranhar que os professores com mais anos de serviço se refiram à internacionalização como uma componente muito presente nos seus trabalhos ao longo das suas carreiras. Mas, se aprofundarmos um pouco mais a análise, percebemos que os moldes em que essa internacionalização se desenvolvia há 20-30 anos, ainda que esteja presente, complexificou-se e diversificou-se redimensionando a internacionalização no contexto das actuais sociedades altamente globalizadas. A internacionalização fazia-se, sobretudo, através:

- da participação dos investigadores portugueses em encontros científicos internacionais;
- da participação dos investigadores estrangeiros como consultores externos em projectos nacionais.

Como refere o professor entrevistado com mais anos de serviço, para quem – como vimos anteriormente – a investigação no início da carreira era algo que estava em “segundo plano”, no sistema universitário português:

“Têm predominado projectos internos com consultores externos com realizações, nomeadamente, em colóquios finais, em que se alarga ou se apresenta os resultados a uma comunidade alargada. E, portanto, isso convida pessoas de outras universidades, pessoas de universidades estrangeiras.” (Entr6-H-20-H).

“A internacionalização sempre foi transversal à minha carreira e é por períodos. Há períodos em que a gente está mais a pensar mais consigo, mas depois também é bom confrontar, arranjar pessoas que tenham experiência e bons conhecimentos com que depois se possa também colaborar, é importante!” (Entr4-M-20-C)

No entanto, essa prática e visão da internacionalização tem vindo a ser alterada, exigindo aos académicos que se integrem e constituam redes internacionais de pesquisa, as quais o sistema “premeia”. Note-se que, para além da internacionalização, a colaboração interinstitucional parece também estar a ganhar uma outra dimensão desvelando a parca colaboração das instituições universitárias nacionais em termos de pesquisa:

“Há mais essa preocupação, sem dúvida. É um efeito que é induzido por certas candidaturas a projectos internacionais que obrigam, de facto, à constituição de equipas alargadas. Enfim, o próprio sistema no fundo premeia a internacionalização. Por outro lado, do ponto de vista das próprias exigências da investigação, a colaboração interinstitucional está cada vez mais na ordem do dia” (Entr6-H-20-H).

Esta recomposição dos modos de fazer ciência compagina-se com as directrizes da política europeia para investigação, que vê na internacionalização o princípio básico para toda a actividade científica. Segundo Martins (2010, p. 19), a política europeia seguida pelos governos a nível nacional aponta para três estratégias¹⁷³:

- “(1) constituição de redes de investigação por campo/domínio/ área de investigação facilitadoras da congregação de visões complementares geradas por contextos particulares;
- (2) definição de projectos de investigação a desenvolver por equipas internacionais sobre assuntos e temas de interesse transnacional;
- (3) criação de cursos interinstitucionais e internacionais de formação avançada que visam a outorga de diplomas conjuntos ou duplos.”

Esta valorização da componente da internacionalização e colaboração interinstitucional é também indiciada por professores com menos anos de serviço, que lhe reconhecem a importância pela partilha e ampliação de conhecimentos que pode proporcionar aos investigadores. Por outro lado, associam também esta componente internacional e interinstitucional como itens integrantes no sistema de avaliação das universidades e centros de investigação:

“Reparei que nos relatórios que nos são pedidos todos os anos pela faculdade e pelo centro de investigação tem lá a questão típica da internacionalização e, de facto, não me lembro de isso ser perguntado antes. Começa a ser perceptível a importância que é dada às redes que são criadas em termos internacionais, aliás, desde a criação do famoso Erasmus Mundo, que incentivava a criar projectos internacionais ou cursos entre várias universidades estrangeiras.” (Entr2-M-10-H)

“Temos sempre consultores internacionais, isso é obrigatório. E os próprios projectos têm investigadores de outras universidades. Não é obrigatório que sejam todos da mesma faculdade ou do mesmo centro. Pelo contrário, convém até que sejam de outros centros. Isso acontece mais nos últimos anos. Cada vez mais a internacionalização é um factor a ponderar, mesmo em termos de avaliação burocrática. A internacionalização da investigação interessa-nos a nós enquanto investigadores, porque nos interessa o diálogo, evidentemente, mas

¹⁷³ Martins (2010) identifica estas estratégias para o domínio da investigação educacional, mas podemos estendê-la a outras áreas do saber:

também as instituições o reclamam como factor de avaliação.” (Entr7-M-20-H)

Utilizado a expressão de um professor cuja descrição – e análise – se apresenta em baixo, actualmente, a investigação internacional passou de uma “lógica de opcionalidade” para uma “lógica de obrigatoriedade”, em que a internacionalização já não se faz com base na “lógica de relações internacionais” mas numa “lógica de redes internacionais”. Outro aspecto importante – também referido por este professor e que sublinhamos – tem a ver com o poder que determinadas redes podem assumir, tornando o acesso a certos circuitos de investigação mais difícil e exigente:

“No meu caso concreto, desde os anos 80 que trabalho com antropólogos e sociólogos urbanos de universidades da zona da Catalunha. Trabalho porque se criou um respeito de equipa muito interessante que deriva de projectos que fomos desenvolvendo. Acho que foi mais uma circunstância do que uma opção deliberada. Surgiu de uma circunstância, houve entendimento também nas perspectivas científicas, no trabalho. E, portanto, isto desenrolou-se de uma maneira quase natural. Mas, hoje em dia, passámos de uma lógica de opção para uma lógica de obrigatoriedade. Ou seja, a grande diferença dos últimos 5-10 anos é que se passou de uma lógica de opcionalidade para uma de obrigatoriedade. Neste momento já não chega o amigo espanhol. Agora já tenho de ter uma rede! Passamos de uma lógica termos relações internacionais, para termos redes internacionais. E isso é muito complexo porque as redes também são constelações dominadas por um certo tipo de universidades, certo tipo de lógicas e há um trabalho importante para entrar nesse circuito de investigação. Portanto, não foi uma opção deliberada, no princípio da carreira. Neste momento, simplificando, deu-me jeito já ter esses contactos para começar a desenvolver esses trabalhos.” (Entr1-H-20-H)

Em Abril de 2004 a comunidade científica portuguesa foi surpreendida pela proposta de um novo modelo de financiamento dos centros de investigação. Segundo Pereira (2004), este novo modelo substitui a avaliação de natureza qualitativa pela avaliação de natureza quantitativa, rejeitando práticas de avaliação anteriores e substituindo o próprio conceito de prestação de contas baseado na “preponderância da avaliação por partes, a inexistência de uma definição, fora da arena científica, de áreas prioritárias, ou a ênfase nos conhecimentos produzidos enquanto resultados de um processo de produção de conhecimentos em contraponto com a ênfase no investigador enquanto recurso desse mesmo processo” (p.17). Há uma separação entre os departamentos e os centros de investigação:

“Aqui trabalho num grupo com outros colegas que está inserido dentro de um centro, que é um centro de química e bioquímica... lá está, isso é uma característica... eu trabalho no centro de química e bioquímica, que é um centro da FCT. Não é um centro do departamento de química e bioquímica. Ou seja, a investigação está separada em termos de organização do próprio departamento. E, portanto, é em rede e em colaboração, o esforço individual está cada vez mais vedado. A ciência individual está cada vez mais vedada.” (Entr3-H-10-C)

“Mas acho que os cientistas têm maturidade suficiente para conseguir dar a volta à situação e continuar a fazer investigação a nível fundamental, que eu acho que é muito importante. É muito egoísmo desta geração - que muita da investigação aplicada que fez se baseou no conhecimento acumulado anteriormente - parasitar todo conhecimento feito anteriormente para resolver problemas aplicados actuais e não deixar nenhum conhecimento de base que seja importante para resolver os problemas do futuro. Acho que isso seria um acto muito egoísta e, portanto, eu acho que é muito importante continuar a fazer investigação fundamental. (Entr3-H-10-C)

16.2. Contextos e condições de trabalho de investigação em Espanha

A Declaração de Bolonha estabelece os pilares que formalmente dão origem à construção de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Mas a União Europeia uns anos antes também tinha lançado os alicerces para a construção do Espaço Europeu de Investigação (EEI). Apesar destes dois “espaços” estarem separados, ambos convergem para o mesmo fim: tornar a Europa na economia mais competitiva do mundo tendo por base o conhecimento e a inovação tecnológica.

Dadas as características da organização administrativa e territorial, Espanha oferece aos seus investigadores dois níveis de agências de financiamento de projectos de investigação: agências de financiamento regional, adstritas às Comunidades Autónomas; as agências de financiamento nacional, como são o caso da Agência Estatal Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), adstrita ao Ministério da Economia e Competitividade; e o próprio Ministério da Educação, Cultura e Desporto¹⁷⁴. Para além destas agências, os investigadores também fazem referência às instâncias internacionais:

¹⁷⁴ O Ministerio de Educación, Cultura y Deporte assume esta designação em 2011. Mas entre a data da realização das entrevistas e o ano 2011 tomou outras designações, a saber:

- 2009-2011 - Ministerio de Educación;
- 2008-2009 - Ministerio de Educación, Política Social y Deporte;

“Eu terminei a tese de investigação no ano 1994/95. Em conjunto com outros colegas de outros departamentos apresentei um projecto de investigação para ser financiado com fundos públicos. Concederam-no e, desde então até ao momento, tenho estado sempre praticamente a organizar e a gerir projectos de investigação financiados com fundos públicos: um é do Governo regional, da comunidade Valenciana; dois do Ministério de Ciência e Tecnologia de Espanha; um do 4º Programa Quadro da união europeia; um do 5º Programa Quadro.” (Entr8-H-20-H)

“Agora temos um projecto do Ministério da Educação e Ciência e Tecnologia, depois temos alguns projectos daqui da Generalitat, autónomo. E agora estamos a pensar em pedir um projecto europeu. Esta parte em que eu estou a trabalhar não, porque é muito teórica, mas na parte que estou a desenvolver com os meus colegas, que é mais de simulação, é mais de implementar na prática. Assim já tens possibilidade de pedir um projecto europeu, esta é a maneira.” (Entr10-M-10-C)

A submissão de projectos de investigação a financiamento obedece a uma certa lógica hierárquica em termos de escala territorial, já que os investigadores só depois de terem tido projectos financiados pelas comunidades autónomas ou outras entidades regionais é que podem almejar ter financiamento nacional:

“De início não podes pedir um projecto nacional porque não te dão. Se não tivermos projectos locais ou projectos autónomos é muito difícil que te dêem um projecto nacional. Quando já tens vários projectos nacionais então aí já estás em condições de pedir um projecto europeu. Os projectos nacionais são de 3 anos o que te permite respirar e trabalhar mais a longo prazo. A vantagem de um projecto europeu frente a um projecto nacional é o financiamento. Nos projectos europeus já se fala de centenas de milhares de euros. Então, se tens que construir um dispositivo experimental, aí a investigação é muito cara porque todos os materiais e os instrumentos são muito caros. Para um projecto desse tipo ser viável, tens que ir a fontes de financiamento maiores que são, por exemplo, as instituições europeias.” (Entr10-M-10-C)

“Normalmente é assim. Primeiro pede-se um projecto local, que o financia a universidade. Se a universidade te concede a nível local depois tens que passar ao nível seguinte que é regional. Depois, se o projecto correu bem, se as pessoas trabalharam bem, se houve resultados, apresentas-te à convocação nacional e por cima da nacional está a europeia, por cima da europeia está a internacional, mas isto já é para grupos de investigação muito bons, que têm muita experiência sobre um tema.” (Entr9-M-10-H)

-
- 2004-2008 - Ministerio de Educación y Ciencia.

Não é por isso de estranhar que quando os professores se refiram ao ministério o façam na sua forma antiga.

A política de financiamento de projectos de investigação em Espanha, na percepção dos professores, manteve-se mais ou menos estável permitindo aos investigadores seniores ao longo das suas carreiras sentimentos de alguma tranquilidade e continuidade no desenvolvimento dos seus projectos. Esta realidade, como veremos mais adiante, alterou-se suscitando sentimentos de perturbação e instabilidade:

“Normalmente, se tu vais apresentando resultados e apresentando novos projectos, o governo – o de Madrid ou o Catalão vai renovando esta subvenção. Uma subvenção, normalmente, é de 20 mil euros ao ano, suficiente para cobrir as viagens e o material que gasta um grupo de 5 ou 10 pessoas. Temos o salário de professor e, portanto, a ajuda que pedes ao governo é para assistência a congressos, viagens, convidar professores, pagar a conferencistas. E a este grupo de professores com quem trabalho desde há 20 ou 30 anos o governo tem sempre renovando o financiamento.” (Entr15-H-20-C)

“Tem sido assim desde 1995, em que acabei a tese. Excepto entre 2004 e 2007, em que não tive nenhum projecto de investigação financiado. No resto do tempo sempre tive trabalhos de investigação com financiamento público, dos quais tinha que apresentar memórias, realizar trabalhos de campo. Isto manteve-me sempre muito ocupado. E tem sido um trabalho muito satisfatório. Deu-me a possibilidade de viajar, participar em congressos, ter reuniões de investigação, publicações, etc.” (Entr8-H-20-H)

Um dos professores refere nunca ter tido falta de recursos financeiros para desenvolver a sua pesquisa:

“Normalmente procuramos recursos fora da universidade mas eu não tenho problemas de financiamento dentro da própria universidade. Teria, se quisesse fazer coisas muito complicadas, mas o financiamento de que necessito, para o tipo de investigação que faço, tem que me permitir pagar transcrições de entrevistas e realizar deslocação a centros e empresas em distintos lugares de Espanha, entrevistas e observações. Não temos nenhuma tecnologia que tenha um custo elevado e então não há problema de recursos financeiros para fazê-lo.” (Entr8-H-20-H)

Para além do suporte financeiro externo, os professores sentem-se apoiados por parte da universidade em relação às actividades de pesquisa que desenvolvem, não se traduzindo sempre esse apoio em dinheiro, mas noutros tipos de recursos:

“A universidade não tem recursos e normalmente o que te dá são as infra-estruturas. Isto é, a universidade dá-te o gabinete, livros, computador, videoconferência, se necessário, ajuda na organização de deslocações a congressos. Mas a universidade não tem dinheiro para ajudar-nos directamente com financiamento efectivo.” (Entr15-H-20-C)

“Eu lembro-me que quando comecei com este colega eramos só os dois. Depois o grupo foi crescendo e agora somos bastantes. Então quando já éramos 4 ou 5 pedimos um projecto à Generalitat e foi concedido. Até esse momento não tínhamos tido projectos de nenhum tipo e para irmos a um congresso tínhamos que pedir uma ajuda aqui à Universidade para que financiasse uma parte. Estou a falar dos anos 2002-2003. O nosso primeiro projecto foi em 2003.” (Entr10-M-10-C)

Porém, entre os professores também há quem esteja descontente com o apoio institucional que recebe por parte da universidade. Este descontentamento não está tanto relacionado com o apoio material, mas sim com o facto de não haver uma valorização diferenciada entre os professores que produzem trabalho científico e os professores que apenas se limitam a dar o número de aulas a que são obrigados, originando sentimentos de falta de reconhecimento profissional por parte de quem mais produz:

“Normalmente aqui em Espanha saem convocatórias para bolsas de investigação que são públicas. Eu peço a bolsa, mas não peço autorização à universidade. A única coisa que a universidade tem que fazer é confirmar que eu posso fazer esse projecto, mas eu e todos respondemos de forma independente às convocatórias que saem. Depois, no trabalho, concretamente, não há nenhum apoio. Há algumas pessoas que fazem mais investigação, há outras que não fazem nenhuma investigação e a única coisa que nós, que fazemos alguma coisa, temos, é muitíssimo mais trabalho do que outras. Não se valoriza nem ninguém te diz: ‘Já que estás a investigar faz menos docência’. Isto não se tem em conta aqui.” (Entr14-M-20-C)

Encontramos ainda professores que nunca participaram em projectos financiados externamente à universidade. Mas aqui há que ter em conta o percurso prévio destes professores. Normalmente são professores Titulares de Escola Universitária que chegaram à carreira através do desenvolvimento de actividade profissional no contexto da sociedade, aos quais não era exigido o grau de doutor para acederem a esse título e que com a actual reforma passaram por uma requalificação:

“Trabalho Social é um curso que nos últimos 50 anos tem evoluído para melhor. Quando comecei a estudar Trabalho Social – há já muitos anos, talvez quarenta anos – era um título oficial de formação mas não era universitário. Bom, estou a tentar contextualizar para explicar a minha carreira. Nos anos 80 – ou talvez nos anos 70 – começou-se a reivindicar o título universitário. Em 82-83 conseguiu-se inscrever esta escola na Universidade de Barcelona. No entanto, até aos anos 90 e tal ainda não estava integrada concretamente como ensino próprio da Universidade de Barcelona. E digo-te já que antes, desde que se associou o curso à universidade era um título de diploma de três anos de duração e agora, com os graus que estamos a fazer do ensino europeu, será de quatro anos e com a possibilidade de passar a

um segundo nível, ou seja, o mestrado, a pós-graduação. Eu e as pessoas de trabalho social, quase todos exercemos profissionalmente, sobretudo quando ainda não era um título universitário oficial. Nos anos 1980 e tal passei a trabalhar aqui só como professora. Entretanto, a nossa formação era a nível do diploma e a maior parte de nós teve a necessidade intelectual de fazer um segundo curso. No meu caso fiz sociologia. E desde então que estou aqui.” (Entr13-M-20-H)

E, portanto, por esse motivo os projectos que desenvolveu foram todos com recursos no âmbito da universidade:

“Os projectos que eu fiz são maioritariamente da Universidade e com recursos da Universidade. Recursos diferentes, de distintos sítios da Universidade ou talvez convocatórias de prémios (...). Uma coisa é a necessidade e outra é que o trabalho social tem menos vínculos com empresas lucrativas. De acordo com o objecto que trata, têm uma maior possibilidade de recursos externos, do mundo dos negócios ou das empresas. No caso dos trabalhos sociais, ou são questões de ajuda pública ou ajudas da própria universidade.” (Entr13-M-20-H)

Deste modo, dos oito professores entrevistados em Espanha, na altura da entrevista só uma professora não estava envolvida em nenhum projecto de investigação financiado. E, entre os que faziam investigação financiada, uma professora desenvolvia pesquisa no âmbito da sua tese de doutoramento.

Actualmente investigar significa ter projectos bem financiados, independentemente de a agência de financiamento ser pública ou privada, nacional ou internacional. Isso obriga os investigadores a estarem envolvidos em projectos de investigação competitivos, desvanecendo-se a ideia de que a investigação é uma actividade desenvolvida por um indivíduo isoladamente e em tranquilidade numa biblioteca, muito associada sobretudo às Ciências Sociais e Humanidades. Neste novo enquadramento, os centros e institutos de investigação são os contextos privilegiados para o desenvolvimento de projectos de investigação das universidades, os quais se desdobram em unidades de pesquisa ou linhas de investigação. Como é referido na página oficial da CSIC, “assim como os grupos de investigação são as unidades operativas da investigação, os centros e institutos são as unidades operativas de gestão e organização da actividade da CSIC”¹⁷⁵. Apesar de ser este o contexto e o enquadramento institucional no qual a investigação que se realiza em Espanha se desenvolve, apenas dois professores fizeram referência à existência desta estrutura de

¹⁷⁵ <http://www.csic.es/web/guest/centros-de-investigacion>

trabalho, embora de uma forma despegada. Este facto poderá conduzir dedução de que o trabalho de pesquisa em Espanha se desenvolve de modo isolado e individualizado – apesar das referências que mais adiante se fará à importância da apresentação de projectos em rede de investigação. Porém, tal poderá estar relacionado com o facto de a maioria dos professores entrevistados terem o estatuto de professor funcionário, já que a referência que se faz aos centros e institutos de investigação parte dos dois casos de professores contratados entrevistados:

“O nosso departamento tem 2 institutos de investigação. Um é o instituto de Matemática Aplicada, que é aquele onde eu estou, e outro que é o de Matemática Multidisciplinar. No meu instituto há pelo menos 7 ou 8 linhas de investigação diferentes. Eu não me incluo nessas linhas porque eu pensava que, pelo meu tipo de formação, me convinha mais trabalhar em linhas de investigação que tivessem mais que ver comigo. Nestes institutos há investigadores muito, muito experimentados, gente muito, muito boa que leva já muitíssimos anos na investigação; e também há muita gente jovem, claro, muitos bolsiros que estão a fazer o doutoramento.” (Entr10-M-10-C)

“No nosso trabalho de investigação, a avaliação é feita pelo Centro onde trabalhamos. Não há nenhuma avaliação parcial, nunca avaliam como vai indo o teu trabalho”. (Entr11-H-10-C)

Essa realidade parece estar a alterar-se como se afere pelo testemunho em baixo:

“Num determinado momento nós estivemos a ver se podíamos criar alguma espécie de fundação, mas depois surgiram os institutos de investigação, pusemo-nos no instituto e já está. Não conheço o tema. Vimos que havia a possibilidade de fazer uma fundação na qual houvesse um capital externo que a financiasse, uma coisa compartilhada entre universidade-empresa, ou alguma coisa assim mas depois abandonámos a ideia porque se formaram os grupos de investigação. Isto foi ainda antes do processo de Bolonha. Penso que será bom, parece-me bem.” (Entr11-H-10-C)

A necessidade de trabalhar em grupo pode ser melhor compreendida pelo testemunho de uma professora em início de carreira:

“O que fiz foi meter-me num grupo de investigação. Bom, não era um grupo nessa altura! Eu tinha um colega de curso que estava neste departamento e ele também estava a trabalhar sozinho nesse momento. Perguntei-lhe se me podia juntar a ele e assim começar a fazer alguma coisa de investigação. Isso foi o que fiz.” (Entr10-M-10-C)

Seguindo a tendência da política científica europeia, os centros e os institutos de investigação, enquanto estruturas de optimização de recursos, têm um grande peso

institucional quer na submissão, quer na obtenção de financiamento de projectos de investigação. Ao peso institucional acresce a necessidade de se conceberem os projectos em parceria com outros colegas e de modo a que se adequem às demandas da sociedade:

“Também é verdade que no momento de desenvolver um tema de investigação, se tu queres que isso seja financiado e queres pedir um projecto de investigação, tem que ser um tema que tu conheças mas também tens que apresentar uma memória que seja persuasiva para que te dêem esse dinheiro. Às vezes tens que argumentar que é interessante, que serve à sociedade, etc. Isso é, se tu quiseses pedir financiamento para um projecto que tu tens na cabeça e geralmente não é individual, costuma ser um grupo que está interessado em trabalhar numa linha de investigação concreta.” (Entr9-M-10-H)

No quadro destes requisitos para financiamento acresce o facto de haver áreas sub-financiadas, como é o caso das Ciências da Educação:

“No campo das Ciência da Educação – eu penso que são ciências muito frágeis, muito débeis – há pouca investigação empírica ou é pouco rentabilizada e isso é um defeito que a política de investigação aproveita para não financiar tantos projectos de investigação de material educativo.” (Entr8-H-20-H)

As instituições europeias de financiamento à investigação estão muito presentes nos discursos dos professores, embora esta presença tenha uma maior expressão nos últimos anos. A lógica de financiamento das instituições europeias, na percepção dos professores entrevistados, está muito ligada à vertente de aplicação prática que os resultados dos projectos podem ter. Embora não achem mal este aspecto, discordam que só se financie este tipo de projectos e se desprestigie e despreze os projectos de investigação básica:

“Agora apercebes-te mais dos projectos europeus! Essa mudança que nós fizemos em termos de mentalidade é para podermos optar porque mediante a investigação básica a esse tipo de projectos torna-se impossível aceder, não podes entrar nesse tipo de projectos. Isto não significa que eu esteja de acordo em que só se financiem projectos que tenham como finalidade a construção de alguma coisa que funcione amanhã! O que acontece é que a transição da investigação básica a alguma coisa mais aplicável neste momento vai-nos ser relativamente fácil. Então, como nos vai ser relativamente fácil e para nós é indiferente trabalhar nisto ou naquilo, o que decidimos foi tentar trocar a linha. Quando comesas uma investigação vão surgindo linhas de trabalho não? Então tentamos dirigir-nos àquela linha que nos vai permitir chegar a tipos de projectos a que de outra maneira não chegaríamos. Um pouco, entre aspas, é-nos igual tomar um caminho ou outro, então vamos fazer! Mas eu não estou de acordo que só se financie esse tipo de linhas!” (Entr10-M-10-C)

No entanto, esta nova lógica utilitária da investigação tem vindo a contribuir para uma alteração em termos de mentalidade, contribuindo para uma nova representação social do modo de se fazer ciência. Esta deixa de ser feita em função dos interesses de pesquisa e preferências pessoais e passa a realizar-se em função da obtenção de financiamento passando a ser indiferente se “trabalho nisto ou naquilo”, como foi referido pela interlocutora anterior. Esta reconfiguração remete-nos para a questão das agendas de investigação. Quem define as agendas de investigação?

As respostas apuradas cobrem um amplo leque de possibilidades. Oscilando entre as percepções de plena autonomia e liberdade académica até à adaptação das agendas de investigação pessoais. Esta variação é acompanhada pela condição perante a profissão. Mas em todos os casos, os temas a investigar dependem muito da trajectória profissional dos académicos.

Quadro 29 – Grau de autonomia na definição das agendas de pesquisa em Espanha

+ Liberdade	Seniores	<p>“Agora o tema de investigação é de eleição do próprio professor.” (Entr15-H-20-C)</p> <p>“Desde que comecei a fazer a tese tenho uma única linha de investigação. Essa agenda é uma agenda compartida com colegas de Sociologia, de Psicologia Evolutiva, de Psicologia Social e alguns colegas de Didáctica também. É uma agenda interdisciplinar.” (Entr8-H-20-H)</p> <p>“Normalmente parte das necessidades pessoais que estão muito ligadas à experiência profissional.” (Entr14-M-20-C)</p> <p>É mais um interesse pessoal ou das pessoas com quem estás a trabalhar nesse momento.” (Entr13-M-20-H)</p>
	Juniors	<p>Se é um projecto internacional e estás com pessoas de prestígio, os tempos são marcados por eles; se é um projecto nacional no qual tu és o investigador principal és tu que dominas todo o projecto e portanto marcas tu as regras.” (Entr11-H-10-C)</p> <p>“Eu escolhi o tema de investigação da minha tese porque me atraía. Quando passei para aqui logicamente que a área de investigação é definida pelo lugar e tu tens que adaptar a tua investigação a isso. Aí já não podes escolher.” (Entr9-M-10-H)</p>
- Liberdade		

Os professores que definem a sua própria agenda de pesquisa consideram que as directrizes da política científica em Espanha são “amplas” e “vagas” produzindo “um efeito muito limitado” nas agendas dos investigadores, as quais se decidem “pelas suas possibilidades, pelos contactos, pela sua história anterior, pelos seus pontos de interesse”:

“As directrizes do governo são muito amplas. Ou seja, o Governo Central de Madrid num determinado momento disse: ‘pois vamos potenciar a alimentação, vamos potenciar a aeronáutica’ e dedica mais dinheiro aos peritos de investigação nesta direcção, mas a realidade é que tem um efeito muito limitado. Porque as orientações são muito

vagas. Da mesma maneira, se o Governo se pronunciar sobre uma linha sobre violência, pois crio um centro específico sobre violência. Ou, se me interessa muito a supercomputação, crio um centro sobre supercomputação. Isso quer dizer que haverá 100 lugares de investigadores em supercomputação para quem queira dedicar-se a isto. Mas a quem não lhe interesse a supercomputação pois seguirá no seu gabinete elegendo os temas que lhe interessam. Portanto, não há directrizes claras do governo, nem das empresas e, em 90% dos casos, o professorado decide – pelas suas possibilidades, pelos contactos, pela história anterior, pelos seus pontos de interesse – os temas que investiga.” (Entr15-H-20-C)

Noutros casos, a agenda pessoal está muito ligada à própria trajectória profissional de cada um dos académicos, estruturando por osmose:

“Na minha experiência, foi mais sobre os acontecimentos que te levam a pensar sobre uma situação concreta e aí vais progredindo nisso. Não tive a agenda marcada para estudar um tipo de coisas. É mais um interesse pessoal ou das pessoas com quem estás a trabalhar nesse momento.” (Entr13-M-20-H)

“Normalmente parte das necessidades pessoais, que estão muito ligadas à experiência profissional. Antes de estar na universidade trabalhei 15 anos num serviço de endocrinologia e diabetes e tinha como principal preocupação a investigação de diabetes. Aqui também dou essas disciplinas. No próximo ano vou dirigir um mestrado em diabetes, tenho uma optativa de diabetes, ou seja, está ligada à minha experiência docente, mas estes projectos eu faço-os em colaboração com centros assistenciais porque só através da universidade é muito difícil investigar, pelo menos para nós que fazemos dedicação exclusiva à universidade, à docência.” (Entr14-M-20-C)

“Há cerca de um ano e meio assisti a um congresso sobre o tema que agora estou a investigar, pareceu-me muito interessante e, como a linha que estava a investigar já estava bastante completa, foi assim que encontrei o meu tema. Estavam a sair muitos artigos em revistas internacionais sobre o tema, localizei uma rede de investigadores internacionais que estavam investigando sobre isto, e agora estou a trabalhar sobre nisso, mas foi uma decisão pessoal. Ninguém me deu uma directriz para escolher isto ou escolher outra coisa.” (Entr15-H-20-C)

No caso dos professores com menos anos de serviço, na hora de definir a agenda pessoal de investigação colocam-se outras variáveis para além do gosto e interesse pessoais. Por um lado, essas agendas são muito condicionadas pela(s) disciplina(s) que leccionam, na medida em que, para manter o lugar os professores, têm de ir construindo um perfil cada vez mais adequado à disciplina para que, no momento em que abram vagas para progressão na carreira, estejam o mais competitivos possível

para não perder o lugar. Por outro lado, a agenda de pesquisa também está muito dependente do tipo de projecto em que se está inserido – nacional ou internacional – e de quem coordena esses projectos:

“No meu caso, escolhi o tema de investigação da minha tese porque me atraía. Era um tema de que eu gostava e, além disso, era adaptável para o projecto de investigação que se estava a realizar no departamento de filologia inglesa. Foram vários os motivos. Quando passei para aqui, logicamente que a área de investigação é definida pelo lugar e tu tens que adaptar a tua investigação a isso. Aí já não podes escolher. Se, no futuro, queres ficar aqui e assegurar o teu lugar, tens que te adaptar a isso. Se eu decido continuar a minha investigação com debates políticos e ir por esse caminho, eu não me estou a adaptar ao meu perfil que é didáctica da língua e da literatura. Motivos económicos não são, são motivos práticos da vida de cada um. Portanto, não tens outro remédio senão adaptar-te a isso.” (Entr9-M-10-H)

“Como trabalhamos para o Centro Europeu de Investigações Nucleares da Suíça, normalmente adaptamo-nos àquilo que eles marcam, aos períodos, fases, tudo. Nós temos uma margem mas é curta. No entanto, aqui no departamento e no grupo somos um projecto satélite do projecto principal, são eles que organizam tudo e nós damos-lhe apoio. Eles são os Físicos e nós os Electrónicos. Mas a agenda é marcada por essa organização internacional. Eu creio que depende muito do projecto. Se o projecto é internacional e estás com pessoas de prestígio, creio que os tempos são marcados por eles. Se o projecto é nacional e tu és o investigador principal, então és tu que dominas todo o projecto e portanto marcas tu as regras. Mas quando é internacional é mais complicado.” (Entr11-H-10-C)

Mas, apesar de não terem plena liberdade académica na constituição das suas agendas, isso não representa um problema pois, de uma maneira ou de outra, acabam por fazer coisas que lhes interessam do ponto de vista da investigação:

“Além disto, faço outras coisas que me interessam como investigação. Eu agora tenho financiamento porque estou metida num projecto de investigação com um grupo de pessoas, trabalhando numa linha mas, a par disso, cada um faz investigação de coisas que lhe interessa e sobre coisas que tem trabalhado.” (Entr9-M-10-H)

Num mundo cada vez mais globalizado, o desenvolvimento de projectos de nível internacional e em rede constituem vectores fundamentais para o desenvolvimento das sociedades baseadas na economia do conhecimento. Neste contexto, o valor que a política científica europeia, em geral, e a política científica em Espanha, em particular, atribui à dimensão internacional é de grande importância. Tudo isto tem vindo a contribuir para que o próprio conceito de investigação internacional se modifique e

redefine pela introdução de novas lógicas introduzidas na organização das condições de trabalho e produção de conhecimento científico. Podemos intuir sobre essa redefinição através dos indícios fornecidos pelo discurso de um professor catedrático quando nos descreve a modalidade de trabalho internacional que pratica:

“É uma rede internacional não formalizada. Não é que formemos um grupo de investigação, com nomes e apelidos, mas sabemos que há um grupo aqui, há um grupo em Sevilha, há outro grupo em Bristol, há um grupo em Holanda. Temos contactos, vamos aos mesmos congressos, trocamos artigos, portanto, há uma relação de amizade pessoal, de colaboração não formal, mas apenas interesses partilhados. No mês que vêm irei três semanas a Bristol para estar em contacto com eles e ver o que estão a fazer e explicar-lhes os meus problemas. Portanto, são relações pessoais. Não é uma rede no sentido administrativo da palavra.” (Entr15-H-20-C)

Mais recentemente as redes internacionais de pesquisa ganham novos contornos, concretizando-se na modalidade de pesquisa formais onde se desenvolve um projecto comum com partilha de financiamento:

“Nos projectos tento colaborar com redes internacionais mas também que participem equipas da Universidade de Valência. No ano de 1998 comecei a trabalhar num projecto europeu com parceiros húngaros, dinamarqueses, noruegueses, irlandeses, ingleses, fruto do trabalho de investigação que tinha feito dois anos antes no Reino Unido. A partir daí comecei a ampliar o meu ciclo de relações internacionais.” (Entr8-H-20-H)

“À parte da docência faço parte de uma equipa de investigação reconhecida a nível europeu, juntamente com outros colegas deste departamento e professores de França, Itália, Alemanha, Dinamarca e outros países.” (Entr12-H-10-H)

Mas, encontramos também professores que ainda não participaram em nenhum projecto internacional de investigação:

“São investigações com outras equipas, mas de Espanha, não são internacionais.” (Entr13-M-20-H)

“Todos os projectos que tive foram nacionais, foram três projectos do FIS – Fondo de Investigación Sanitaria – que é uma instituição estatal. Em dois sou colaboradora e no outro sou a investigadora principal. Todos os outros foram de sociedades científicas nacionais. Mas projectos internacionais, nunca fiz nenhum.” (Entr14-M-20-C)

“Só participei ainda num projecto a nível nacional que era o que estava ligado ao meu estudo de investigação. Agora estou noutro que tem que ver com a didáctica da língua e da literatura.” (Entr9-M-10-H)

Este equilíbrio entre os professores que participaram e os que não participaram em projectos de investigação inseridos em equipas e internacionais pode ser explicado pela falta de pressão que os professores sentem em relação à variável internacionalização. Quer os professores com menos anos de serviço, quer os que têm mais anos de serviço referiram não sentir pressão para a internacionalização das suas agendas de pesquisa. Mas, se para um dos professores com mais tempo de serviço, a realização de projectos em parceria com equipas internacionais, por vezes não se justifica, pelo esforço que representa, para um dos professores mais jovens, a participação internacional é sempre uma mais-valia por serem mais cotados no momento da acreditação, referindo que todos acabam “por procurar essa linha”:

“Pode ser que isso seja um mérito no momento de conseguir financiamento, mas a mim não me preocupa tanto. Custa tanto participar nesses projectos, em termos de esforço, que creio que para as conquistas académicas tem mais sentido trabalhar comodamente com uma equipa de local, pondo ênfase na realidade local, do que nos projectos europeus – aos quais aqui tendem a não dar a importância justa. Constituir grupos para trabalhar sobre um projecto que, quando termina o projecto, se separam, parece-me muito extenuante. Prefiro trabalhar com relações sólidas e continuadas e com alguém com quem já trabalhei anteriormente e penso vir a trabalhar no futuro. Nunca pensámos em ter um projecto só pelo simples facto de o ter. O que quisemos sempre foi saber se o que queríamos fazer podia ter algum financiamento nalgum dado momento”. (Entr8-H-20-H)

“Não, não noto nenhuma pressão para que sejam internacionais. É claro que quanto mais internacionais e mais prestígio tiverem, melhor, pelas razões que já disse antes. Valoriza-se muito quando te vais acreditar para crescer um pouco na tua trajectória profissional. Tal como disse antes, quando envias o teu curriculum para ser avaliado, crescer e passar algumas fases dentro da tua linha de professor, valoriza-se muito mais, claro! Os temas internacionais, os congressos internacionais, artigos. Todos procuramos geralmente essa linha.” (Entr11-H-10-C)

Um professor mais crítico diz mesmo que os novos contornos da investigação internacional, no quadro da política científica europeia, chegam a ser perversos já que aquilo que se procura não é o conhecimento em si, mas a captação de fundos financeiros para manter as estruturas universitárias:

“Vou contar-te um episódio. Há uns meses um professor búlgaro veio propor-nos investigar com ele. O grande argumento não era tanto pelo interesse nos temas, mas porque a Bulgária é um país que recebe muitos fundos. É a este ponto que chega a cooperação internacional! Para que é que se faz cooperação internacional? Alguns podem dizer que é para desenvolver objectivos, mas outros dirão que é para captar

fundos, porque se não angario fundos não mantenho a estrutura. É a perversão da investigação, senão tivermos cuidado! Para que é que investigas? Para captar fundos? Não, isso deveria ser um meio e não um fim.” (Entr12-H-10-H)

Captar financiamento tornou-se um fim em si mesmo pervertendo toda a lógica de investigação internacional cooperativa, já que aquilo que é valorizado não é a investigação competitiva, como se pretende com a política científica europeia. Assim, o actual contexto da ciência, enquadrada numa lógica de grande competitividade pelo financiamento, obriga à necessidade de se submeter permanentemente projectos de investigação a concurso, os quais umas vezes são aceites outras vezes não. Mas isso, como refere um professor, “faz parte das regras do jogo”:

“Apresentámos projectos ao Ministério de Ciência e Tecnologia, nalgum momento procurámos o Governo Regional, mas o Governo Regional agora não financia essas áreas que nos interessam, e então saímos e procurámos em instituições europeias. O 4º Programa Quadro da União Europeia, o 5º Programa Quadro... Apresentámos um pedido, que foi recusado. Apresentámos um pedido aos fundos FEDER. Com o Programa Leonardo da Vinci tivemos também alguns projectos. Com a Fundação Europeia da Ciência também fizemos um pedido no ano passado e foi negado. Ser aceite ou não faz parte das regras do jogo!” (Entr8-H-20-H)

A apresentação e submissão de projectos são sempre processos burocráticos e diferenciados consoante se trate de uma ou de outra agência de financiamento. Quando os projectos são internacionais acabam por ser mais morosos:

“Redigi todo um projecto europeu que está integrado com França. Deu muito trabalho pois tinha que ser solicitado à Universidade de Valência e à universidade francesa e determinadas partes tinham que ser iguais. Então, o projecto teve que ir e vir, para se alcançar um consenso e, durante o tempo em que o estive a redigir, só fiz isso, durante um mês inteiro. E era uma proposta curta! É que tudo isso é muito trabalhoso. E depois não tivemos financiamento.” (Entr10-M-10-C)

Quando os projectos são de âmbito nacional, os procedimentos burocráticos inerentes não são considerados excessivos, como nos é dado a conhecer por uma professora:

“Aqui não há esses procedimentos burocráticos. Tu escreves o projecto e tens que o dar a assinar pois tens que ter umas assinaturas da instituição, o vice-reitor da universidade de Barcelona tem que assinar, o que te leva um tempo mas é mais ou menos uma hora.” (Entr14-M-20-C)

Quando se obtém financiamento, os procedimentos exigidos em termos de prestação de contas acabam por ser complicados e representar um trabalho extra para o professor. Motivo que leva uma professora a referir que o ideal seria abrir postos de trabalho destinados a este tipo de tarefa:

“Gerir uma investigação é complicado porque como solicitamos fundos públicos temos depois que prestar contas, conservar as facturas, termos a certeza de que as contas estão bem-feitas e isso é sempre um trabalho extra.” (Entr8-H-20-H)

“Nesta universidade há gestores dos departamentos que seriam capazes de completar isto mais rápido do que nós. Tenho que conseguir uma factura pró-forma de uma passagem de avião para justificar tal coisa. Tu acabas por fazê-lo mas seria bom que houvesse postos de trabalho para cobrir essa parte.” (Entr10-M-10-C)

A sugestão da professora é algo que já se verifica na prática, uma vez que dois dos professores entrevistados fazem referência à contratação de pessoal para, especificamente, se dedicarem as tarefas burocráticas inerentes aos projectos de investigação. Isto porque retiram tempo ao professor para se dedicar às suas principais tarefas profissionais que são a docência e a investigação. Um desses professores refere ainda que, para essas tarefas burocráticas, recorrem por vezes ao apoio dos estudantes bolseiros:

“Uma das queixas que nós, professores, fazemos, é que para gerir um projecto de investigação ou para apresentar um dos mestrados oficiais que temos, tem que se estar disposto a passar muito tempo a preencher papéis. Neste projecto de investigação, por exemplo, contratámos uma pessoa para tratar das tarefas burocráticas, não para que investigue, porque senão teria que ser um professor.” (Entr12-H-10-H)

“Nalguns casos tivemos oportunidade de contratar pessoas ou ter bolseiros a participar nos projectos de investigação e isso é sempre uma ajuda. Quando não temos essa possibilidade isso nota-se pois temos que ser nós a balancear as tarefas docentes com as de investigação.” (Entr8-H-20-H)

Em termos de estratégia para verem os seus projectos financiados, os professores de áreas distintas juntam-se para se fortalecerem uns aos outros e com isso terem mais oportunidades para a obtenção de financiamento, focalizados em temas de interesse social e em interdisciplinaridade:

“Desde que comecei a fazer a tese tenho uma única linha de investigação, dediquei-me a uma coisa que é estudar como ensinar nas práticas, como ensinar um ofício, a formação profissional, a iniciação

profissional. Essa agenda é uma agenda compartida com colegas de Sociologia, de Psicologia Evolutiva, de Psicologia Social e alguns colegas de Didáctica também. É uma agenda interdisciplinar. E é uma agenda em que, de alguma forma, conseguimos encontrar vazios dentro das políticas de educação que nos permitissem financiar essa investigação. Talvez porque o desemprego é um tema que preocupa e, por isso, é importante a investigação nesse campo, porque estamos a falar de formação permanente. As políticas activas de emprego também são um elemento de interesse, ou porque falamos de integração social e para isso sempre há algum espaço mesmo que seja reduzido. Portanto, tocamos uns temas que têm um interesse social, que estão presentes, não de forma sistemática, mas em linhas de investigação, e que permite a cada um de nós, desde as nossas áreas de conhecimento, Sociologia, Psicologia e Didáctica, poder desenvolver os nossos interesses académicos. Tivemos muita sorte nisso e por isso vamos trabalhando.” (Entr8-H-20-H)

A necessidade da focalização em temas de utilidade social é a tendência cada vez mais generalizada nas práticas de investigação científica, estando inclusivamente a alterar a cultura científica de certas áreas disciplinares:

“Sempre tive uma afinidade especial pelas matemáticas e segui toda a minha vida estudando e formando-me em matemáticas. Na investigação passei por várias fases. Mas, como tendência, eu diria que tenho vindo a derivar de uma investigação em matemáticas, bastante puras no início, para me aproximar cada vez mais das matemáticas aplicadas, mantendo contacto com departamentos de aplicações. (Entr15-H-20-C)

“Na nossa linha a única coisa que fazemos é simular o comportamento da luz. Então, agora, o que nos convinha era contactar com um grupo experimental para que construam o dispositivo e vermos o que é que pode acontecer, se efectivamente o comportamento é assim. Tivemos que fazer uma mudança de mentalidade porque somos todos teóricos e pensávamos que a teoria era o mais importante e a experimentalidade de segunda fila. Agora, sentimos a necessidade de contactar com as pessoas da universidade e a ideia, com este projecto europeu, é que construam os dispositivos porque isso vai dar muita força ao projecto.” (Entr10-M-10-C)

A grande crítica que se faz é que essa competitividade desmedida conduz ao esquecimento da ciência fundamental, tida como a base do conhecimento:

“Esta carreira competitiva está a fazer com que as pessoas investiguem temas muito definidos, esquecendo-se das bases do conhecimento.” (Entr12-H-10-H)

Mas, como expressa um professor, existe entre os jovens investigadores verdadeiros especialistas a preparar projectos:

“Para se manterem na universidade, os investigadores jovens têm de conseguir projectos. Há autênticos especialistas em preparar projectos, em ver que temas são necessários, que alianças com outras universidades são interessantes.” (Entr12-H-10-H)

O produtivismo que rege o novo modelo da estrutura universitária, quer em termos de docência, quer em termos de investigação, está explícito em indicadores quantitativos que marcam as avaliações de desempenho. Embora empunhe como lema a avaliação de indicadores de excelência e qualidade, a qualidade acaba por ficar comprometida. Isto é, a produtividade que é exigida aos professores neste novo modelo de produção do conhecimento científico contradiz as condições ideais que devem existir para a realização de trabalhos científicos, já que retira à ciência o tempo e a tranquilidade para o desenvolvimento das mesmas interferindo, inevitavelmente, na qualidade dos trabalhos produzidos:

“Absorve tempo que deverias dedicar a investigar ou a trabalhar. Cada investigação requer tranquilidade e paciência e introduzir um produtivismo creio que é uma das coisas negativas para a universidade.” (Entr12-H-10-H)

“Quando produzo muito a qualidade é pior. Eu creio que algumas das coisas que escrevi não valem demasiado porque as escrevi muito à pressa, sem ter feito uma boa revisão ou sem ter opinião de alguns dos meus colegas. Também tenho consciência que iniciei alguns trabalhos sem os terminar. Porque, ao levar a cabo vários projectos, passava a analisar o projecto seguinte sem ter explorado e analisado os dados recolhidos num período anterior. À medida que vai passando o tempo, vais perdendo interesse em recuperar aqueles dados e eu creio que isso é uma pena, mas aconteceu-me.” (Entr8-H-20-H)

Os professores alertam para a questão da qualidade, quer dos alunos que formam, quer do trabalho que produzem, mas os detentores de poder na condução das políticas científicas parecem padecer de um autismo crónico não ouvindo os actores que mais directamente lidam com as realidades universitárias.

16.3. Nota síntese do ponto 16

Este ponto sintetiza a análise empreendida para conhecer o contexto e as condições de trabalho de investigação da profissão académica em Portugal e em

Espanha. Concretamente, procura dar resposta a mais um conjunto de objectivos específicos delineados para este estudo que se relembram de seguida:

- Conhecer o modo como está organizada a ciência;
- Cartografar as principais mudanças ocorridas no contexto e condições do trabalho de investigação em termos de política científica;
- Aferir em que medida essas alterações afectam o trabalho de investigação.

Actualmente, a investigação que se desenvolve nas universidades faz-se no contexto de Unidades de I&D e Laboratórios Associados do Estado, no caso de Portugal, e em Centros e Institutos de Investigação, no caso de Espanha. Este enquadramento de pesquisa em ambos os países começa a configurar-se, enquanto tal, em meados da década de 1990 passando a proporcionar os meios e as condições necessárias para a realização de actividades de investigação científicas, constituindo-se como contexto privilegiado para a produção de conhecimento e para a formação de investigadores nos seus mais variados âmbitos: formação avançada (doutoramentos e pós-doutoramento), progressão na carreira académica, formação e actualização permanente dos docentes universitários. De certa forma, os centros transferem para si o contexto de formação desvalorizando o papel dos departamentos nesta matéria, limitando-se estes à mera organização administrativa. Seguindo a tendência da política científica europeia, os centros e os institutos de investigação, enquanto estruturas de optimização de recursos, têm um grande peso institucional quer na submissão, quer na obtenção de financiamento de projectos de investigação colectivos – nacionais e/ou internacionais – ou projectos individuais – bolsas de doutoramento ou de pós-doutoramento. Significa isto que as condições de investigação fornecidas pelo actual contexto de pesquisa oferecem aos investigadores, particularmente aos jovens investigadores em início de formação e de carreira académica, um acompanhamento inexistente e impensável noutros tempos. Por outro lado, traz para a investigação novas lógicas de actuação ao substituir o trabalho individual e isolado de pesquisa pelo trabalho em equipa e em rede onde os temas, ideias e resultados de investigação são desenvolvidos em cooperação.

A FCT é a principal entidade de financiamento da investigação realizada em Portugal, sendo portanto a esta instituição que os académicos portugueses mais recorrem quando apresentam projectos de investigação. Em Espanha, dadas as

características da organização administrativa e territorial do país, os investigadores podem apresentar os seus projectos em dois níveis de agências de financiamento: agências de financiamento regional adstritas às Comunidades Autónomas; e as agências de financiamento nacional, como são o caso da Agência Estatal Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), adstrita ao Ministério de Economia e Competitividade; e o próprio Ministério da Educação, Cultura e Desporto. A submissão de projectos de investigação a financiamento obedece em Espanha a uma certa lógica hierárquica em termos de escala territorial já que só depois de terem tido projectos financiados pelas comunidades autónomas ou outras entidades regionais é que os investigadores podem almejar ter financiamento nacional e, só depois disso então, é que podem pensar em concorrer a financiamento europeu ou internacional. É referido pelos académicos de ambos os países que as instituições europeias de financiamento da investigação têm, nos últimos anos, vindo a ganhar uma maior expressão como possível fonte de financiamento dos projectos nacionais.

Apesar de a investigação ser uma das principais funções da profissão académica, para que possa ser exercida os investigadores de ambos os países tem de ter projectos financiados na medida em que só assim obtêm as condições necessárias para a sua realização, produção e divulgação. Esta questão torna-se particularmente sensível quando, no conjunto das funções dos académicos, a investigação é aquela que mais peso tem em termos de avaliação. Assim sendo, quando académicos não conseguem ter projectos aprovados, sentem grandes dificuldades em corresponder às exigências do modelo de avaliação a que obrigatoriamente são sujeitos, dificuldades que se traduzem em incertezas e em instabilidade profissional.

A categorial profissional em Portugal e o tipo de contrato em Espanha condicionam a profissão influenciando a postura com que se vive a profissão académica. Ou seja, se um professor na posse de uma categoria ou contrato profissional estável pode sentir-se livre – obviamente, dentro de certos limites profissionais – para desenvolver ou encaminhar a sua carreira em função dos seus interesses individuais, o mesmo já não acontece com um professor que ainda não estabilizou na carreira. Este último tem de investigar e publicar permanentemente para ir construindo um currículo que lhe permita estar, na primeira oportunidade que surja, numa posição altamente competitiva para se manter e/ou progredir na carreira, dependendo, por isso, do

financiamento externo, sem o qual não terá as condições necessárias para desenvolver investigação.

Apesar dos condicionalismos financeiros que os professores podem sentir para desenvolverem os seus projectos de investigação, no momento de estabelecerem as suas agendas de pesquisa, os investigadores, independentemente de terem mais ou menos anos de carreira, de estarem ou não estabilizados na profissão, sentem que têm liberdade académica para definirem os temas que querem pesquisar. Isto porque as instituições universitárias onde profissionalmente estão inseridos não têm agendas de investigação predefinidas. No entanto, quando se aborda a questão de forma menos directa, surgem algumas condicionantes muito associadas à posição na carreira ou ao tema/área de investigação.

Quando vêem os seus projectos financiados, os investigadores responsáveis em ambos os países deparam-se com um excesso de burocracia, exigido sob a égide de prestação de contas, que se transforma num trabalho extra à profissão. Para minimizar o peso da burocracia, refere-se, no caso de Portugal, que os centros de investigação estão a desenvolver um “esquema profissionalizado da investigação”, como “equipas permanentemente activas” e com “secretariados altamente qualificados”, porque “não se pode imaginar que um investigador tem tempo para ensinar, investigar e preencher todos os formulários” que são pedidos. O recurso a bolseiros também é prática corrente, em ambos os países, para minimizar o peso burocrático na concepção e gestão de projectos de investigação. Por este motivo, é sugerido por professores de ambos os países que se criassem postos de trabalho específicos para a realização destas tarefas de cariz mais administrativo e menos intelectual.

Em termos de estratégia para verem os seus projectos financiados, os investigadores de áreas distintas em Espanha juntam-se para se fortalecerem uns aos outros e, assim, terem mais oportunidades na obtenção de financiamento, focalizados em temas de interesse social e em interdisciplinaridade. A necessidade da focalização em temas de utilidade social é uma tendência cada vez mais generalizada nas práticas de investigação científica, estando inclusivamente a alterar a cultura científica de certas áreas disciplinares. Esta deixa de ser realizada em função dos interesses de pesquisa e preferências pessoais e passa a realizar-se em função da utilidade que possa vir ter aumentando-se assim também as possibilidades de obtenção de financiamento.

Em Portugal, segue-se como lógica de financiamento o princípio de utilidade social da investigação. Este princípio de utilidade social da investigação, a par da interdisciplinaridade entre áreas de fronteira, decorre da orientação política da intenção da União Europeia em criar o Espaço Europeu de Investigação (EEI) que vê na investigação o principal motor de crescimento económico e de competitividade. No caso de Portugal, as áreas de fronteiras estão ainda muito fechadas à investigação financiada. Este fechamento à transdisciplinaridade, que não é só a nível político – também a nível de algumas individualidades académicas – acaba por espartilhar o conhecimento, bloqueando a tal inovação científica tão enaltecida a nível do discurso político nacional e europeu. Apesar dos estímulos externos e das necessidades e interesses individuais em desenvolver investigação de fronteira, os académicos em Portugal não têm apoios reais para dar seguimentos a essa relação dialógica pelos condicionamentos que decorrem da principal instituição de financiamento da investigação em Portugal, a FCT, por:

- não se ter estruturado para responder a projectos em áreas de fronteiras;
- os projectos interdisciplinares, transdisciplinares não estarem adequadamente contemplados na estrutura da FCT;
- a fundação estar a passar uma mensagem que privilegia a avaliação disciplinar através dos painéis de avaliação que estabelece;
- haver painéis mais flexíveis do que outros, mas não deixa de ser de facto um condicionamento;
- não existirem painéis interdisciplinares;
- quando se quer submeter um projecto que é interdisciplinar a FCT não tem capacidade de formar um painel de avaliação que seja interdisciplinar;
- nos formulários pede logo à partida aos investigadores que digam em que área querem ser avaliados.

No contexto da pesquisa em Portugal corre-se o risco de, por falta de indefinições políticas e de regras específicas para as áreas interdisciplinares, as disciplinas se fecharem em si próprias.

A investigação científica é por natureza internacional. Não é por isso de estranhar que os professores com mais anos de serviço se refiram à internacionalização como uma componente muito presente nos seus trabalho ao longo das suas carreiras. Na análise realizada ao caso de Portugal percebe-se que os moldes em que essa internacionalização se desenvolvia há 20-30 anos, ainda que esteja presente, se complexificou e diversificou, redimensionando a internacionalização no contexto das

actuais sociedades altamente globalizadas. No passado, a internacionalização fazia-se, sobretudo, através da participação dos investigadores portugueses em encontros científicos internacionais e da participação dos investigadores estrangeiros como consultores externos em projectos nacionais. No entanto, essa prática e visão da internacionalização tem vindo a ser alterada, exigindo aos académicos que se integrem e constituam redes internacionais de pesquisa, que o sistema “premeia”. Note-se que, para além da internacionalização, a colaboração interinstitucional parece também estar a ganhar uma outra dimensão desvelando a parca colaboração das instituições universitárias nacionais em termos de pesquisa. Utilizado a expressão de um professor, a investigação internacional passou de uma “lógica de opcionalidade” para uma “lógica de obrigatoriedade”, em que a internacionalização já não se faz na base da “lógica de relações internacionais” mas numa “lógica de redes internacionais”. Esta tendência também é intuída na análise do caso de Espanha verificando-se que recentemente as redes internacionais de pesquisa ganharam novos contornos, concretizando-se essas redes na modalidade de pesquisa formal onde se desenvolve um projecto comum com partilha de financiamento. Uma crítica apontada à política científica europeia em relação aos novos contornos que a investigação internacional está a tomar é a perversidade que promove, já que aquilo que muitos investigadores procuram não é aprofundar o conhecimento em si, mas criar redes estratégicas para a captação de fundos financeiros para manter as estruturas universitárias que cada vez mais estão sub-financiadas. Isto é, em alguns casos, as redes de investigação compostas por diferentes equipas nacionais juntam-se, não por terem em comum o mesmo interesse de pesquisa, mas pelas possibilidades que poderem captar financiamento para os seus projectos e universidades. Captar financiamento tornou-se um fim em si mesmo pervertendo toda a lógica de investigação internacional cooperativa.

Apesar de toda esta burocracia e críticas em torno do financiamento dos projectos em Portugal, os académicos consideram que a política científica em Portugal foi uma das mais consistentes no país por se terem criado condições e um apoio sólido para o desenvolvimento da investigação, ao contrário do que se tem passado com a vertente do ensino. Este sentimento também é comungado pelos académicos em Espanha, que consideram que a política de financiamento de projectos de investigação se tem mantido mais ou menos estável permitindo aos investigadores seniores ao longo das suas carreiras sentimentos de alguma tranquilidade e continuidade no

desenvolvimento dos seus projectos. Há investigadores que referem nunca terem tido falta de recursos financeiros para desenvolver as suas pesquisas. Para além do suporte financeiro externo, os professores sentem-se apoiados pela universidade nas actividades de pesquisa que desenvolvem, não se traduzindo sempre esse apoio em dinheiro, mas noutros tipos de recursos.

O futuro da ciência em Portugal e em Espanha depende do financiamento que estiver disponível para o desenvolvimento de novos projectos. Para os investigadores portugueses, as perspectivas não são muito optimistas devido à crise financeira que se vinha instalando e que já levou a cortes financeiros em determinados centros de investigação.

17. Percepções sobre as políticas de convergência europeia em Portugal e Espanha

O novo mandato para a educação superior, ou seja, o que é desejável que a educação superior seja, alicerça-se em quatro áreas distintas que constituem a «agenda globalmente estruturada» (Dale, 2000, 2001). Assentes na reforma baseada na evidência («evidence-based reform»), essas áreas são a eficiência e prestação de contas, a acreditação e universalidade, a competitividade internacional e a privatização.

Para responder eficazmente aos desafios da globalização, a União Europeia, através da Agenda de Lisboa e da declaração de Bolonha, desencadeou um processo de convergência política com vista a alcançar o Espaço Europeu de Educação Superior. Para além das políticas objectivas de reforma, os professores também são chamados a contribuir para a construção e consolidação do EEES. Que percepções têm os professores sobre todo este processo de reforma?

17.1. Percepções sobre as políticas de convergência europeia em Portugal

De um modo geral, os professores são muito favoráveis à convergência das políticas educativas com vista à construção do projecto europeu. No entanto, são mais críticos em relação ao caminho que tal convergência política está a seguir. As críticas mais comuns são “a falta de intercâmbio real”, a “enorme burocracia”, a “uniformização excessiva”:

“Não vejo haver mais intercâmbio real, seja de alunos, seja de professores. Acho que nos estão a impor restrições. Mesmo a própria implementação de Bolonha e de outras directivas em Portugal só contribui para este aumento enorme de burocracia e de «macromanagement». Imensa legislação. Nós vivemos aqui num pântano de legislação, de regulamentos e de despachos e de sei lá o quê! Pronto, e acho que estamos muito longe de haver uma verdadeira União Europeia.” (Entr4-M-20-C)

“Uma uniformização excessiva também é negativa. Eu acho que a Europa é forte pela diversidade. Quando a Europa se tornar completamente uniforme acho que perde a força. A mais-valia da Europa é multicultural, pessoas com muitos modos de pensar diferentes. Isso é muito importante. Mas acho que é necessário alguma convergência em coisas mínimas. As pessoas não podem sair com competências completamente díspares, isso vai dificultar muito depois a avaliação das coisas e a mobilidade das pessoas. Portanto, acho positivo que haja alguma convergência. Agora um excesso de uniformização também é prejudicial.” (Entr3-H-10-C)

É no quadro da crescente internacionalização e europeização das políticas educativas, de onde surgem importantes factores de mudança, que as últimas e importantes transformações legislativas geradas no sistema de ensino superior português têm de ser entendidas. A reforma introduzida pelo RJIES espelha as tendências europeias conhecidas como «novo managerialismo público».

Ao pronunciarem-se sobre o novo regime jurídico, os professores entrevistados apontam, desde logo, duas grandes críticas: uma refere-se à abertura das universidades a elementos externos representando uma diminuição dos órgãos colegiais no governo da universidade; a outra é a primazia que é dada à gestão empresarial sobre a gestão pública.

Relativamente à primeira crítica, os professores consideram que perderam representatividade democrática no contexto geral da gestão universitária e no contexto da própria faculdade onde estão integrados. Ao terem perdido “voz” dentro da faculdade desconhecem muito do que agora se passa nas universidades:

“De alguma maneira também diminuiu a democracia dentro das faculdades. Porque, por exemplo, antigamente todos os doutorados tinham acento no conselho científico, e agora não. É tudo por eleições, por listas. Portanto, só um pequeno número de nós participa mais directamente. Tornou-se tudo muito mais opaco, sabemos pouco do que acontece dentro da faculdade. Portanto, temos muito menos acesso e muito menos voz nas decisões da instituição. Já não falo da universidade, mas falo dentro da própria faculdade. Como lhe disse, há menos participação nos órgãos de gestão, porque nós tínhamos outro tipo de representação que não temos agora. Portanto, agora

temos o director, temos o conselho, temos o subdirector, que são eleitos, mas temos um conselho científico que é eleito por lista.” (Entr7-M-20-H)

O novo regime também diminuiu o peso dos estudantes nos órgãos de governo, colocando-os à margem da gestão da universidade:

“Acho que também foi mau o regime jurídico ter posto os alunos mais à margem da gestão da escola. Eu acho que eles têm de ser mais responsabilizados, devem participar mais.” (Entr4-M-20-C)

Com tudo isto, segundo um outro professor, o RJIES introduz factores de enorme distorção, nalguns casos atentatórios ao princípio de autonomia universitária. Esses factores são: a passagem de uma gestão colegial para uma gestão uninominal dentro das universidades; o processo de eleição do reitor; os mecanismos de prestação de contas interferem com a democracia interna das universidades:

“A direcção das faculdades deixa de ser de modo colegial e passa a ser de modo uninominal. Nos estatutos da Universidade de Coimbra, para agravar a situação, ainda ficou estipulado que o Director da Faculdade dirige todos os órgãos da Faculdade – conselho científico, conselho pedagógico, etc. – em nome da eficácia, para mim, de uma duvidosa eficácia. Basta ver também o mecanismo de eleição do Reitor. Eu acho muito bem que o reitor possa, por exemplo, candidatar-se. Porque não?! Não tem de ser corporativo nesse cenário. Mas já acho menos bem que a eleição do reitor possa ser decidida ou tenha uma componente em que o chamado Conselho de Gestão seja um órgão escassamente representativo, composto numericamente por 135 pessoas, das quais cerca de metade são exteriores à universidade. Eu sempre defendi a eleição directa do reitor e acho que deveria ser assim. Obviamente, com ponderação dos diferentes corpos, senão eram os estudantes que elegiam o reitor. E tenho muita dificuldade em aceitar que alguém de fora da universidade possa decidir aquilo que é melhor para a minha universidade. Acho evidente que haja mecanismos de regulação, o Governo, o Estado, têm que instituir mecanismos de regulação, mas esses mecanismos parecem ser, não de intervenção de governo das universidades, mas daquilo a que se costuma chamar «accountability».” (Entr6-H-20-H)

Este testemunho faz a ponte para a outra crítica que os professores apontam ao novo modelo de gestão universitária, que dá primazia à gestão de tipo empresarial sobre a gestão pública. Mas seguir ou não directrizes empresariais na gestão universitária depende das pessoas que estiverem no Conselho Geral da universidade:

“O RJIES trouxe, de facto, um modelo novo de gestão. Eu acho que depende muito da maneira como as universidades encarem o seu Conselho Geral e as competências do Conselho Geral. As competências do conselho geral estão definidas. De todas as

universidades portuguesas, a Universidade de Coimbra é a que tem maior componente de elementos externos. Isto é, á uma variação possível, o conselho geral são 35 pessoas, em Coimbra 10 são externas para 25 docentes, alunos e funcionários da universidade. Mas acho que depende da maneira como a universidade encara este processo do Conselho Geral, e muito dos externos que estão neste conselho geral.” (Entr5-H-20-C)

“Isso depende dos órgãos e depende das pessoas. Vamos ver o que é que o novo reitor irá fazer. Enquanto ele foi director ali da Faculdade de Ciência e Tecnologia, na minha perspectiva ele tinha uma vertente material do que é o trabalho universitário. Porque ele tendia a incluir como elemento de avaliação o facto de um investigador trazer dinheiro para um departamento. Isto é, que produzisse investigação que rendesse no mercado. E, portanto, isso depende das pessoas. Isso é uma opção ideológica de cada gestor de cada faculdade ou de cada universidade” (Entr7-20-H)

No quadro de uma universidade pluriversitária (Santos, 2008) ou de Modo 2 (Gibbons *et al.*, 1994), o modelo de conhecimento é caracterizado por ser um conhecimento contextualizado cujo princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Perante este cenário, a universidade é o palco da convergência de pressões com origem em vários quadrantes: pressões políticas, pressões familiares e pressões empresariais. Isto conduz à implementação de um novo padrão de competitividade baseado na inovação, em que a ciência é entendida como factor produtivo.

Na perspectiva de todos os professores entrevistados, a universidade deve ter ligação intrínseca à sociedade em geral. No entanto, reconhecem que na actualidade essa ligação tem uma excessiva conotação às lógicas de mercado, a qual é olhada com desconfiança, mesmo por aqueles que dão o benefício da dúvida, dizendo:

“Eu não tenho problema nenhum que seja empresarial se for no bom sentido. Isto é, empresarial no sentido da avaliação dos custos e benefícios. Sobretudo nessa perspectiva de investimentos estruturais, desde que não sejam análises imediatistas. Porque uma análise imediatista de uma estrutura empresarial levará inevitavelmente a que algumas áreas, que são determinantes para uma universidade, desapareçam. As áreas humanísticas, por exemplo, nem sempre terão tanta facilidade em obter recursos financeiros exteriores. E elas são fundamentais. Um modelo demasiado empresarial é perigoso.” (Entr5-H-20-C)

Considerando que, como em tudo na vida, a universidade também deve ser gerida com uma certa racionalidade económica, uma perspectiva mais pessimista é

apresentada. Esta refere que, seguindo o caminho da empresarialização da universidade, chegará o momento em que já não fará sentido chamar universidade ao que outrora terá sido a universidade. Na visão deste professor, o modelo empresarial é um modelo destrutivo da universidade:

“Não concordo de maneira nenhuma. E a razão é muito simples. Uma universidade, de facto, não é uma empresa, o conhecimento não é uma coisa que se venda como se vende qualquer produto. Obviamente que as universidades têm de se reger por uma certa racionalidade económica, como tudo aquilo que fazemos na vida, mas isso não é necessariamente uma racionalidade empresarial, não é uma lógica empresarial. E vejo essa evolução com a maior das preocupações. Com o modelo de universidade empresarial duvido que se possa depois chamar a isso «universidade». Há-de chegar ao momento em que nós depois temos que ter algum pudor de usar esse nome para coisas que já não têm nada a ver com aquilo que era a universidade. Não sei, espero que esse momento não chegue em dia nenhum, mas já esteve mais longe. A percepção que tenho é que a universidade está em ruínas. E a questão é: e o que fazemos dessas ruínas? Podemos obviamente fazer algo de novo ou podemos continuar alegremente a destruir. De facto, o modelo de universidade empresarial é um modelo destrutivo.” (Entr6-H-20-H)

Embora a lógica de mercado aplicada às universidades possa parecer à primeira vista mais penalizadora na área das Humanidades do que na área das Ciências, esta última também é afectada pela mercantilização do conhecimento e pela procura imediata de resultados, sobretudo ao nível das disciplinas mais abstractas como é o caso da Matemática Pura e da Física Teórica:

“Há um indicador que aparece sempre nos inquéritos que é o da «empregabilidade». Isto é, está-se a exigir à instituição que se ensine, que se formate de acordo... bom, isto, para já, liquida uma série de áreas de estudo. Porque é que se estudam línguas clássicas, uma vez que não é necessário que se fale latim? O conhecimento das Humanidades, do ponto de vista da lógica empresarial, é totalmente irrelevante. Quanto se exige à universidade que tenha uma lógica empresarial, exige-se um conceito de produtividade que não é aplicável àquilo que as universidades fazem, que é produzir conhecimento, sobretudo o conhecimento básico. Portanto, são modelos incompatíveis.” (Entr6-H-20-H);

“A matemática, a estatística, a física teórica, são áreas que não têm neste momento nem incentivo nem ambiente propício. Mas não é só em Portugal. Neste momento as universidades vivem grandes problemas, como é o caso do Reino Unido, onde que estão a fechar departamentos de filosofia e matemática. Como não tem alunos, não dá dinheiro, fecha-se! Como é que uma pessoa pode produzir este tipo de conhecimento, de matemática,

de filosofia, no meio deste clima? É claro que a Filosofia não dá dinheiro. Não é para dar dinheiro, nunca deu! Não é para isso que há departamentos de filosofia. Vai haver com certeza muitos alunos de informática, muitos alunos de gestão, muitos alunos de Engenharia Civil, mas não vai haver muitos alunos de Filosofia, não vai haver muitos alunos de matemática pura, não vai haver muitos alunos de física teórica. Portanto, o ensino sai caro. Esta mercantilização da universidade é particularmente penalizadora para as áreas mais abstractas e profundas.” (Entr4-M-20-C)

Como alerta um dos professores:

“É necessário partir do princípio que as universidades existem para procurar conhecimento e fazer formação em domínios que são domínios do conhecimento básico, que não são directamente instrumentalizáveis por uma lógica empresarial, ou por uma lógica produtivista. Mas que, no entanto, são essenciais à vida das universidades, são essências para que depois as pessoas possam inserir-se no mercado de trabalho. É este tipo de inteligência crítica que faz falta.” (Entr6-H-20-H)

A lógica de mercado, por via da falta de financiamento, além de afectar diferentes áreas do conhecimento interfere também com outras dimensões da vida académica. Os professores sentem também pressão por parte do ministério para produzirem diplomados muito rapidamente para o mercado de trabalho. Esta pressão é traduzida pelo “Contrato de Confiança no Ensino Superior para o Futuro de Portugal”, que foi proposto pelo XVIII Governo Constitucional. Assim, para colmatar o sub-financiamento do ensino superior, todas as universidades portuguesas aderiram em massa a este programa:

“O contrato de confiança é basicamente um contrato que o anterior governo fez com as universidades, em que, em linhas muito gerais, dizia que davam um excedente de financiamento para investir em novos cursos que pudessem formar alunos num curto espaço de tempo. Todas as universidades aderiram, obviamente, para trazer mais financiamento. Na sequência disso, houve uma série de propostas para cursos de mestrado de duração mais curta, que produzem e fazem entrar dinheiro. Podemos propor um novo curso que achemos que tem saída, que é mais atractivo, mas não podemos garantir que os alunos terminem num espaço curto com classificações altíssimas. Aquilo que eles chamam de “Contrato de Confiança” é mais uma tentativa comercial do Ministério para vender mais cursos.” (Entr2-M-10-H)

De acordo com este programa, em troca de um excedente de financiamento, as universidades comprometeram-se a “um reforço adicional de formação” até 2013, que

“deverá conduzir, nos próximos quatro anos, à qualificação, a nível superior, de mais 100 mil activos” (MCTES, 2010). Lima *et al.* (2010) apresentam uma crítica feroz ao “Contrato de Confiança” introduzido pelo Governo, caracterizando esta medida como um “pedagogismo de extracção económica e gerencial”. Como referem aos autores, “em vez de se apostar na elevação do nível de educação superior dos portugueses, de forma estrutural, continuada e sustentada, preferiu-se estreitar o Programa, concedendo protagonismo à formação profissional, a formações curtas, em certos casos de muito duvidosa natureza universitária, insistindo na rapidez dos processos e na pressão quantitativa” (p. 1).

Para colmatar a falta de financiamento, para além da adopção desta medida política adicional, os professores referem ainda outras estratégias de mercado a que as universidades recorrem para aumentarem os recursos financeiros disponíveis na instituição. Uma dessas estratégias é a ampliação do número de vagas nos cursos com mais procura e outra é o aumento do número de cursos de mestrados. Estas medidas de captação de alunos tem um reverso da medalha. Isto é, o aumento de alunos não é acompanhado pelo aumento de condições laboratoriais nem pelo aumento do número de professores. Além disso, acabam também por comprometer a qualidade do ensino:

“Quando eu era aluno havia 20 vagas, agora há 75 ou 80. E a razão não é porque a bioquímica é importante para o desenvolvimento do país ou porque a bioquímica é importante para a formação intelectual dos portugueses. Temos 70 vagas ou 80 vaga porque se preenchem as 80 vagas. Existe público-alvo para as 80 vagas. E, portanto, mais alunos, mais financiamento. Neste momento, estão disponíveis 550 vagas, por ano, para a bioquímica em Portugal. Nesse sentido, as universidades vão um bocadinho atrás do mercado. Precisam de alunos para serem financiadas. O que eu posso dizer é que nós – grupo de bioquímica, docentes de bioquímica – achamos que ter 80 alunos é excessivo, porque as condições dos laboratórios não aumentaram, são os mesmos de quando eram 20. O número de docentes também não aumentou, são os mesmos. Quer dizer, as universidades tentam depois compensar isso onde há apetência no mercado para abrir as vagas. Mas depois há uma desregularão completa. E, nesse sentido, sim, as universidades vão atrás do mercado.” (Entr3-H-10-C)

“De certa forma, toda a última reestruturação foi no sentido de diminuir a listagem de licenciaturas, que nas últimas décadas se têm multiplicado. Se calhar diminuámos o número de licenciaturas, para multiplicar o número de mestrados. Já para não falar das exigências de entrada. No meu tempo era impensável um aluno entrar para um doutoramento com menos

de 14. Neste momento não existe nenhuma lei que impeça um aluno com 10 de entrar para um doutoramento. Em termos de ensino, para mim seria impensável pensar que as universidades tenham descido os seus patamares de exigência. Mas o que interessa é conseguir o máximo de alunos possível, que paguem propinas. De facto, os patamares desceram, nitidamente! Era impensável um aluno entrar com 10 para o doutoramento. É claro que nós desaconselhamos, mas se o aluno quiser a todo o custo entrar e quiser impugnar e discordar do ponto de vista dos docentes que o vão entrevistar...” (Entr2-M-10-H)

Esta estratégia de mercado acaba por ser uma “estratégia de sobrevivência” para certos cursos mais fragilizados, do ponto de vista dos resultados imediatos que podem oferecer aos estudantes. Acabando por ser uma tarefa ingrata para quem tem cargos de direcção:

“Aqui na faculdade de letras existe mais uma lógica de sobrevivência. Há uma lógica de mercado no sentido em que nós precisamos de procurar os cursos para sobreviver ao pouco financiamento que temos. Eu não gostava de estar na pele do Director para ter que assegurar o dinheiro para poder pagar os salários. Sendo sub-financiada, tem de haver uma lógica de mercado, nós temos de procurar recursos, temos que vender os nossos cursos, temos de fazer publicidade, etc. Entramos numa lógica de mercado quando precisamos de captar alunos a todo o custo para termos o dinheiro que eles trazem para o curso sobreviver.” (Entr7-20-H)

Mas a lógica de mercado que os professores acabam por ser obrigados a seguir, acaba por contradizer o discurso político dominante acerca da qualidade e excelência de ensino que se quer que as universidades portuguesas alcancem. Se, por um lado, os professores têm cada vez mais qualificações, permanentemente sujeitas a processos de avaliação, por outro lado, as medidas políticas produzidas a nível do governo contradizem esse discurso ao permitir a aplicação de mecanismos que facilitam o acesso ao ensino superior, legitimados pela garantia “de mais formação, para mais alunos” e com o reforço da “abertura social do ensino superior.” (Lima *et al.*, 2010).

17.2. Percepções sobre as políticas de convergência europeia em Espanha

A redefinição dos objectivos para o ensino superior no quadro da convergência europeia obrigou Espanha, enquanto país da União Europeia, a adaptar-se às premissas delineadas para a edificação de um Espaço Europeu de Educação Superior. Tal

redefinição implicou grandes alterações na organização do ensino superior, de modo a melhorar a mobilidade dos estudantes, a elevar a qualidade do ensino e ao reconhecimento dos títulos em toda a União Europeia.

De uma forma muito generalizada, os professores em Espanha são favoráveis às políticas de convergência para a adaptação do sistema nacional de ensino superior a nível europeu:

“O projecto de convergência europeu, simplesmente como homologação dos cursos a 3 ou 4 anos, parece bem. Ou seja, se tu queres ter um sistema de título válido por toda a Europa, pois é muito discutível se o melhor são os graus de 3 ou de 4 anos, ou com um ciclo ou com 3 ciclos ou com dois ciclos. Mas, no final, temos que optar por um sistema.” (Entr15-H-20-C)

“A adaptação ao espaço de ensino europeu superior é importante. O Ministério está a promover esta questão e é normal porque devemos ter uma certa convergência com a Europa.” (Entr9-M-10-H)

“Creio que para nós é muito positivo integrarmo-nos no espaço europeu e para os outros europeus também. Creio que é adequado que todo o âmbito europeu esteja a partilhar uma formação parecida e que as pessoas possam movimentar-se e exercer a sua profissão de acordo com o seu título e a sua formação. Para nós seria como quando entrámos no Euro, partilhar conhecimentos já que estamos a partilhar a economia. Senão ficamos isolados e creio que isso vai contra estes tempos. Agora, como é que se vive aqui? Talvez não tenha havido informação suficiente e por isso receamos um pouco. Eu penso que, em geral, as mudanças sempre complicam um pouco a vida! (Entr13-M-20-H)

“«A priori» parece-me bem. A ideia de que haja uma mobilidade de alunos e de professores, que tu possas fazer um curso aqui e no ano seguinte ir para uma universidade fora e que haja um reconhecimento dos estudos, tudo isso parece-me ótimo porque que hoje em dia é fundamental a mobilidade.” (Entr10-M-10-C)

Porém, apesar de serem favoráveis à construção de um EEES com base nos objectivos delineado na Declaração de Bolonha, alguns professores questionam-se acerca do modo como se implementarão esses objectivos e acerca dos interesses que estão por trás do modelo a implementar. Um dos professores chega mesmo a dizer que, mais do que interesses e necessidades sociais, a implementação do modelo de Bolonha tem servido mais para satisfazer os interesses do mercado:

“Como é que isto se implementa? Se nos custou muitíssimo pormo-nos de acordo aqui entre nós, como será o processo no sentido de fora? Não sei. Como ideia teórica parece-me bem.” (Entr10-M-10-C)

“Penso que há boa vontade mas que isso vai demorar muito! Acho que foi feito um esforço comum por parte de todos os países da Europa mas daí a que isso seja real penso que ainda falta muito.” (Entr9-M-10-H)

“Eu sou um dos que pensa que esta homologação em si é boa, mas não nasce por motivos educativos, académicos ou sociais, nasce por motivos mercantis. Os planos de estudos atendem mais às necessidades mercantis do que às necessidades sociais. No fundo, o que fazemos são homologações de títulos e isso é neutro e está bem. Mas, como há uma certa pressão mercantil de fundo em toda a implementação de Bolonha, temos indo derivando, sem nos darmos conta, do modelo social tradicional europeu para um modelo cada vez mais mercantilizado.” (Entr15-H-20-C)

Ao serem questionados se a gestão universitária segue ou não lógicas de mercado, as percepções dos professores dividem-se. De um lado, estão os que peremptoriamente afirmam que a universidade não é gerida por um modelo empresarial, apesar de haver um Conselho Social composto por elementos externos à universidade:

“Bom, nesta entrevista parece que sou demasiado conformista, mas eu não o vejo. A mim ainda não me chegou isso.” (Entr13-M-20-H)

“Não, não tem. Pelo menos em Espanha não a vejo.” (Entr8-H-20-H)

“Eu creio que a única coisa que a reforma vai trazer são planos de estudo novos, de 5 anos de docência vamos passar para 4 mais 2, mas eu não vejo nenhuma modificação para empresa ou tratamentos privados. Creio que não se vai privatizar a universidade. Não vejo uma mudança para mensalidades altíssimas. Numa segunda fase talvez possa ser mais privada, entre aspas. Pode ser que os mestrados sejam mais orientados a empresas, mais relacionados com as empresas e talvez mais caros, mas isso não me parece que seja negativo, antes pelo contrário.” (Entr11-H-10-C)

“Aqui há um conselho social em que estão organismos como a Câmara Municipal, representantes dos estudantes, mas não existem empresas. Tem influência na medida em que, de alguma maneira, tem poder para dar prioridade aos orçamentos, está muito ligado à administração do Estado da Catalunha mas, enquanto linhas de investigação, não, só quanto à gestão, na medida em que estabelecem as linhas económicas, os orçamentos, as bolsas. Como tem um poder executivo (de dar ou não dar) tem pressão neste aspecto, mas não ao nível de uma gestão empresarial da universidade.” (Entr14-M-20-C)

Do outro lado estão aqueles para quem a universidade está nitidamente mercantilizada, que consideram que o processo teve início antes mesmo da implementação dos princípios de Bolonha:

“No mundo anglo-saxónico optou-se pela via mercantilista de uma maneira muito clara e aceitável. Na Europa continental mantém-se a ideia de serviço público mas, na prática, as dificuldades de financiamento fazem – sem que se reconheça – a universidade deslocar-se para o modelo mercantil. Isto não acontece por uma decisão expressa, como resultado de um debate, mas simplesmente por falta de recursos públicos para o modelo social. Então estamos numa situação indefinida em que há muita gente que fecha os olhos diante desta realidade. Isto porque na Europa continental e em Espanha, segundo a lei e segundo estas definições, temos um modelo social de universidade, mas, na prática, a falta de recursos, a pressão das empresas, a pressão também dos estudantes, a pressão dos professores, fazem com que nos desloquemos até ao modelo mercantilista sem o dizer. Portanto, estamos numa situação ambígua, numa situação armadilhada: teoricamente temos uma universidade pública, social, mas há uma deriva oculta, não manifesta, para uma universidade mercantil. Por exemplo, na minha universidade há um certo sector que tenta fazer a mercantilização. E depois há gente como eu que passamos todo o dia a dizer: ‘Cuidado, cuidado, cuidado!!! Estamos a derivar para o modelo mercantil, sem nos darmos conta’. (Entr15-H-20-C)

“Aplicaram-se e estão-se a aplicar claramente mecanismos de privatização. Por exemplo, numa universidade como a nossa, que queira melhorar o seu rendimento e excelência, o tema dos idiomas é fundamental. A última notícia que eu tive é que o que se queria fazer com estes professores era que fossem externos à universidade e isso são mecanismos de privatização. Os bancos, principalmente o Santander, foram entrando muitíssimo na universidade. Agora uma das grandes propostas, que eu penso que irá para a frente, é substituir bolsas por créditos financeiros aos estudantes. O próprio reitor admite o processo de mercantilização da universidade. Eu creio que é um processo que ocorre, primeiro, pelo défice da universidade. No momento em que uma universidade tem em défice, ao fim de cada mês não cobre 100% dos gastos, o que faz, através das suas equipas de governo e, principalmente, através do conselho social, é aplicar técnicas empresariais. Eu creio que estamos num processo de mercantilização da universidade que já vem antes de Bolonha.” (Entr12-H-10-H)

Isto significa que as reformas introduzidas pela semântica de Bolonha, fazem emergir aquilo que Croché (2006) designa de um novo espaço geopolítico de educação superior caracterizado pela circulação de organizações, pessoas, ideias, palavras que, ao serem progressivamente integradas na linguagem do dia-a-dia, tornam a ideia de eficiência e a adopção da perspectiva utilitarista das universidades Europeias como natural. Segundo um professor, esse tipo de linguagem deturpa a clareza da visão conduzindo à negação do óbvio, que é a mercantilização da universidade:

“Não se dão conta que há uma pressão tremenda neste sentido, que se traduz em casos concretos, como os planos de estudo, ou na utilização da palavra competitividade como sinónimo de qualidade. Falamos de universidade eficiente ou de universidade de qualidade, falamos de uma universidade competitiva. Esta mudança de linguagem é uma conversão ao mercantilismo, porque já está a afectar o que é uma acreditação de qualidade que se faz pela via do mercado e não pela avaliação objectiva de resultados. Portanto, ao aceitar utilizar a palavra competitividade, ao aceitar que o processo de Bolonha deve preocupar-se com a empregabilidade dos titulados, isso quer dizer que os titulados foram feitos à medida do mercado laboral. Aceitar a palavra empregabilidade como objectivo de Bolonha é uma conversão aos interesses mercantilistas. Ou quando se questiona o governo democrático das universidades, quando se diz que o governo das universidades é essencialmente colegial, portanto, que deveríamos funcionar por meios mais parecidos com as hierarquias próprias de uma empresa privada, com reitores designados externamente, etc. Bom, estamos a entrar na dinâmica mercantilista.” (Entr15-H-20-C)

Como refere ainda este professor, em termos políticos não existe um debate frontal assumidamente mercantilista como existe no mundo anglo-saxónico. Como tal utilizam-se meios indirectos que introduzem tendências mercantilistas sem afrontar o modelo social tão caro à Europa Continental:

“Parece que em vez de apresentar uma batalha frontal como no mundo anglo-saxónico e dizer queremos uma universidade mercantilista, visto a resistência a aceitar estes postulados, os sectores mercantilistas optam pela prática lateral de querermos uma universidade competitiva, querermos fomentar a empregabilidade, a mobilidade de titulados, querermos técnicas de gestão executiva, querermos um sistema de financiamento com taxas mais elevadas. São meios indirectos de ir introduzindo tendências mercantilistas sem afrontar às claras o debate de estarmos num modelo social ou não. Então não se questiona directamente o modelo social, mas vai-se metendo pequenas cunhas para o debilitar e fazer derivar para forma mercantilista.” (Entr15-H-20-C)

Em termos de política educativa, as tendências mercantilistas já se afloram na lei desde 2001, com a publicação da LOU. A evidência desta tendência europeia, conhecida como «novo managerialismo público», assenta no lema da melhoria da qualidade do ensino, da investigação e da gestão. Como vêm enunciado no preâmbulo da lei, as universidades vêm a sua capacidade de liderança reforçada e as suas estruturas dotadas de maior flexibilidade para incrementar a sua eficácia, eficiência e responsabilidade. Para isso, a lei propõe um maior auto-governo das universidades, supõe um aumento do compromisso das Comunidades Autónomas para com a

universidade e alvitra a criação de uma agência de avaliação externa às universidades. Este lema é mantido e reforçado com a LOMLOU, fazendo-se actualmente a sua coordenação, não no Conselho de Coordenação Universitária, órgão criado pela LOU, mas sim no seio de dois novos órgãos de governo constituídos para o efeito: a Conferência Geral de Política Universitária e o Conselho de Universidades. Ambas as estruturas funcionam como mecanismos externos de governo universitário, verificando-se, em relação ao Conselho de Universidades, um peso crescente em relação às competências que lhe são atribuídas a que corresponde uma maior participação da sociedade no seio da vida académica e na governação interna das instituições. Deste modo sobressaem com maior nitidez as tendências enquadradas na teoria do «novo managerialismo público» ao substituir-se o controlo Estatal pela introdução dos interesses do mercado e de «stakeholders» no governo das instituições (Amaral & Magalhães, 2009). Mas, talvez pelo facto de uma boa parte dos professores considerar que nas universidades espanholas não existe uma gestão empresarial ou mercantilizada, a participação de elementos externos na vida interna da universidade não é vista com maus olhos, como se afere pelo testemunho em baixo:

“Esse Conselho é constituído por pessoas importantes da sociedade que supervisionam as questões de funcionamento da universidade e dizem o que é que vai no orçamento. Posso enganar-me mas vou-te dizer como vejo isso: parece-me bem que exista um Conselho Social. Como disse antes, sou partidária de que as organizações públicas sejam realmente públicas, que possa haver transparência na gestão e, nesse sentido, introduzir agentes sociais que possam também ter a visão de como funcionam e de pôr limites e tudo isso, seria bom por questões de qualidade. Talvez o perigo resida na possibilidade de este Conselho Social se reger por termos economicistas.” (Entr13-M-20-H)

Não sendo mal visto, o pagamento de propinas associado ao processo de massificação das universidades, coloca, na opinião de alguns professores, algumas questões éticas:

Isto é um tema muito interessante. Eu creio que, utopicamente, seria bom que a universidade também fosse como a escolarização, que é pública, gratuita e universal. Isto realmente implica uma mudança digamos que sociológica, no sentido que são as pessoas que pagam os impostos. Neste sentido, toda a sociedade que nunca acede à escola está a pagar também aos universitários. Parece ser uma questão que nos coloca um dilema ético. Até que ponto as pessoas que não tiveram acesso têm que pagar tudo entendes? Creio que, quanto mais barata é a universidade, mais acesso dá, mas parece-me que é difícil encontrar o equilíbrio. Também não está tão mal que se tiveres uma licenciatura

que te permita trabalhar tenhas que pagar algo, isto é discutível.” (Entr13-M-20-H)

“Na universidade pública em Espanha, apesar de se pagar menos que numa privada, tem que se pagar. E isso não está mal. Não sei como é que vai mudar com respeito à reforma. Pelos comentários que oiço, creio que os preços para os mestrados vão ser muito mais caros, mas imagino que os primeiros 4 anos serão ao mesmo preço que agora. Realmente nunca me preocupei com este assunto mas sei que aqui aquele que estuda paga.” (Entr11-H-10-C)

A universidade em Espanha vive dois dilemas que resultam da massificação do ensino. Um desses dilemas é o que decorre da necessidade social de formação qualificada e da qualidade do ensino. E outro é o que decorre de um maior número de estudantes com um financiamento reduzido. Contraditório a estes dilemas há ainda um outro que se prende com o decréscimo demográfico da população, que se reflecte num menor número de estudantes na universidade:

“Eu creio que pela inércia que tem tido a universidade espanhola nestes anos, de estar mais massificada, de deixar que todo o mundo aceda e das próprias características do professorado, não tenho visto nenhuma preocupação para atrair alguém, pelo contrário. Em Espanha, ao longo dos anos 90, houve uma expansão, um aumento da oferta universitária com universidades privadas, universidades meio públicas meio privadas, com universidades em praticamente universidades cada cidade. E isso é inviável. Cada cidade quer ter a sua própria universidade e com uma grande oferta de cursos e isso não faz sentido e deteriora a qualidade. Então, se houver uma retracção, se fecharem algumas universidades, eu creio que poderá voltar a tornar-se melhor. Não é que haja uma tendência para fechar universidades, o que acontece é que agora há menos procura. Estudar na universidade vai ser mais caro a partir de agora e manter professores contratados também vai ser mais caro e, por isso, suponho que oferta universitária diminua.” (Entr8-H-20-H)

“É certo que a universidade está a sofrer com a diminuição de alunos que tem havido. Também se criaram muitas carreiras, aqui abriu-se muito o panorama de carreiras novas o que trouxe maior concorrência. Os alunos diversificaram-se mais. Antes havia cursos muito clássicos e os alunos enchiam sempre esses cursos. Física, onde eu estudei, sempre estava completa e tínhamos «*numerus clausus*» para entrar bastante altos, enquanto agora quase que te pedem que venhas estudar física! Eu creio que, em termos de contabilidade, a universidade está a sentir isto. Com menos alunos não há dinheiro. Há uma mudança muito grande quanto a atrair alunos para os cursos, a trata-los muito bem, a ir ao secundário à procura de alunos para a universidade. Eu creio que tudo isto se deve mais pela paragem demográfica que tem havido.” (Entr11-H-10-C)

Considerando só os que tenham realmente interesse em prosseguir os estudos universitários, a solução para apoiar os alunos com menos recursos financeiros passaria por criar um «bom sistema de bolsas»:

“Eu creio que com um bom sistema de bolsas isso não seria um problema para as famílias, pelo contrário, ajudaria a recuperar aquelas pessoas que realmente querem estudar. Mas esse sistema de bolsas tem que ser apropriado, enquanto não for óbvio que há uma selecção em função do capital cultural isso não é positivo.” (Entr8-H-20-H)

Encontra-se entre os professores quem considere que muitos dos colegas de profissão são defensores de uma universidade de elite:

“Creio que uma grande parte dos professores está de acordo em que se convertesse numa universidade mais elitista. No próximo ano já não entrarão, nesta faculdade, 700 estudantes como entraram este ano, mas sim 520.” (Entr12-10-H)

Mas, massificada ou não, mercantilizada ou não, a universidade deve manter a sua autonomia com um elevado sentido de compromisso social dialogando com todos os sectores, mas que não seja nem obrigada a politizar-se nem a mercantilizar-se:

“A universidade tem de ser autónoma porque não pode nem mercantilizar-se, nem politizar-se. A autonomia universitária significa que os objectivos da universidade não devem ser determinados nem em função do mercado, nem por interesses políticos. Mas a autonomia universitária tem de ser compatível com o compromisso social da universidade. Portanto, os objectivos da universidade devem ser decididos num diálogo entre os políticos, os representantes sociais e a universidade, encontrando um equilíbrio, que não é fácil, sobre o que a universidade deve ser. Uma universidade tem de ser suficientemente autónoma para não estar obrigada a aceitar o que diga a empresa ou o que diga o político. Mas tampouco tem que poder decidir por si só o que quer fazer. A autonomia universitária e compromisso social têm de ser balanceados.” (Entr15-H-20-C)

Uma das directrizes da política europeia de convergência é o desenvolvimento de áreas interdisciplinares, quer em termos dos planos curriculares, quer em termos de projectos de investigação como estratégia para a inovação do conhecimento. Mas, segundo um dos professores, isto é muito teórico e na prática é muito difícil de se aplicar pelas lógicas hierárquicas e de poder que existem dentro das faculdades:

“A tendência europeia e das agências de financiamento é que haja uma interdependência entre as disciplinas, mas isso é teórico. Em Espanha as mudanças nos planos de estudo para adapta-los ao modelo europeu fez tudo ao contrário. Não há interdisciplinaridade. A minha visão é que a maioria do professorado não está disposta a discutir e a

abrir a sua formação. O Ministério disse às faculdades: ‘têm que fazer novos planos de estudo para passar da licenciatura ao grau’. Tínhamos a oportunidade como faculdade – tendo em conta a autonomia da faculdade – de desenhar o nosso plano de estudo. Podíamos ter feito coisas mais inovadoras do ponto de vista da transversalidade. O que vejo é uma coisa conservadora. Tão conservadora que parece uma cópia do plano de 92 e, na cabeça das pessoas aqui em Espanha, a manutenção do plano de estudos de 1993. Na minha maneira de ver, isto acontece porque a maioria de nós – e eu sou do professorado jovem pois fui titular jovem – se formou em categorias muito compartimentadas. O que aconteceu foi isto: fazemos de forma conservadora, no sentido de que mudas tudo para não mudar nada. Se fosse por mim, isto deveria mudar, mas eu pertenço a uma área minoritária que ocuparia, dentro da faculdade de Direito, a periferia do poder académico. Nós somos suspeitos. Um exemplo: numa reunião de professores da faculdade de Direito para avaliar uma disciplina nova que se criou, foi proposta uma lista de bibliografia e nessa lista, onde apareciam autores jurídicos clássicos, introduziu-se um antropólogo que aborda o tema do Direito do Estado (como dirigem as relações de poder), pensado para estudante do 1º ano ou para professores que dariam essa disciplina. Um catedrático, quase na reforma, disse que não! Primeiro porque não sabia quem esse tal antropólogo. O que é que fazia um autor que ele não conhecia numa lista bibliográfica? Quando soube que era um antropólogo, em vez de dizer: ‘Bom, mas vamos ver se é interessante ou não’, disse: ‘Isso é um disparate!’. Isto aconteceu em 2009! E este catedrático falava muitíssimo de Lovaina, da excelência das universidades europeias. Mas no entanto não tinha entendido nada!” (Entr12-H-10-H)

No entanto, esta atitude depende muito dos professores, dos grupos de investigação e das necessidades que sentem para angariar fundos financeiros para desenvolver os seus projectos de pesquisa. Perante esta condicionante, professores de diferentes áreas disciplinares juntam-se para estrategicamente ganharem força perante as agendas de pesquisas das agências de financiamento. Quando essa interdisciplinaridade é forçada acaba por ser um caminho mais difícil, principalmente quando ainda se está em início de carreira:

“Eu comecei a trabalhar de forma interdisciplinar antes do que deveria ter feito e isto porque não pensávamos que nos dessem o projecto que pedimos no ano de 1995. Como não nos deram financiamento para esse projecto de 1995, começámos a trabalhar em conjunto. No ano de 1998 comecei a trabalhar num projecto europeu com sócios húngaros, dinamarqueses, noruegueses, irlandeses, ingleses, fruto do trabalho de investigação que tinha feito 2 anos antes no Reino Unido. A partir daí comecei a ampliar o meu ciclo de relações internacionais. Eu creio que para mim teria sido melhor se tivesse maior formação disciplinar antes de começar a fazer um trabalho interdisciplinar.” (Entr8-H-20-H)

17.3. Nota síntese do ponto 17

Este ponto sintetiza as percepções dos académicos portugueses e espanhóis em relação as políticas educativas de convergência europeia com vista a alcançar o EEES e perceber de que forma a profissão académica é afectada por essas medidas.

A redefinição dos objectivos para o ensino superior no quadro da convergência europeia obrigou Portugal e Espanha, enquanto países da União Europeia, a adaptarem-se às premissas delineadas para a edificação de um Espaço Europeu de Educação Superior. Tal redefinição implicou grandes alterações na organização do ensino superior de modo a melhorar a mobilidade dos estudantes, a elevar a qualidade do ensino e ao reconhecimento dos títulos em toda a União Europeia.

De um modo geral, tanto os académicos em Portugal como em Espanha são muito favoráveis à convergência das políticas educativas com vista à construção do projecto europeu. Se, no momento das entrevistas, os académicos em Portugal criticavam o caminho que tal convergência política estava a seguir, sendo as críticas mais comuns “a falta de intercâmbio real”, a “enorme burocracia”, e a “uniformização excessiva” do sistema, em Espanha os académicos questionam-se acerca do modo como se iriam implementar esses objectivos e que interesses estariam por trás do modelo a implementar.

Ao pronunciarem-se sobre o novo regime jurídico, os académicos portugueses ao apontam desde logo duas grandes críticas na linha seguida pelo governo português na prossecução da política de convergência europeia. Uma delas refere-se à abertura das universidades a elementos externos representando uma diminuição dos órgãos colegiais no governo da universidade. Os académicos consideram que perderam representatividade democrática no contexto geral da gestão universitária e no contexto da própria faculdade onde estão integrados. A outra crítica é a primazia que é dada à gestão empresarial sobre a gestão pública. Estes dois aspectos também são sentidos por alguns académicos em Espanha, embora não de um modo tão linear, sobretudo, no que diz respeito à gestão empresarial, questão que divide o grupo de académicos entrevistados em Espanha.

Na perspectiva geral de todos os académicos entrevistados, a universidade deve ter ligação intrínseca com a sociedade em geral. No caso de Portugal, essa ligação assume uma excessiva conotação às lógicas de mercado, a qual é olhada com

desconfiança, mesmo por aqueles que dão o benefício da dúvida. Num caso mais extremado, chega a ser referido que se se seguir o caminho da empresarialização, vai chegar o momento em que já não fará sentido chamar universidade àquilo que outrora terá sido universidade. Na visão deste professor, o modelo empresarial é um modelo destrutivo da universidade. Embora a lógica de mercado aplicada às universidades possa parecer à primeira vista mais penalizadora na área das Humanidades do que na área das Ciências, esta última também é afectada pela mercantilização do conhecimento e pela procura imediata de resultado, sobretudo ao nível das disciplinas mais abstractas como é o caso da Matemática Pura e da Física Teórica. Em Espanha, a percepção dos professores em relação mercantilização da educação superior divide-se. De um lado, estão aqueles que peremptoriamente afirmam que a universidade não é gerida por um modelo empresarial, apesar de haver um Conselho Social composto por elementos externos à universidade. Do outro lado estão aqueles para quem a universidade está nitidamente mercantilizada, tendo esse processo sido iniciado antes mesmo da implementação dos princípios de Bolonha. Do lado dos que consideram que a reforma do ensino superior está fortemente associada a uma lógica de mercado, identificam-se dois motivos para que esta situação não esteja clara. Por um lado, o recurso a um conjunto de ideias e palavras introduzidas pela semântica de Bolonha que, ao serem progressivamente incorporadas na linguagem do dia-a-dia, tornam a ideia de eficiência e a adopção da perspectiva utilitarista das universidades Europeias como natural. Por outro lado, verifica-se uma inexistência de um debate frontal assumidamente mercantilista como existe no mundo anglo-saxónico, utilizando em sua substituição meios indirectos de reforma que introduzem tendências mercantilistas sem afrontar o modelo social tão caro à Europa Continental.

Em termos de política educativa nacional, as tendências mercantilistas já se afluam na legislação espanhola desde 2001, com a publicação da LOU. A evidência desta tendência europeia conhecida como «novo managerialismo público» assenta no lema da melhoria da qualidade do ensino, da investigação e da gestão. Como vêm enunciado no preâmbulo da lei, as universidades vêm a sua capacidade de liderança reforçada e as suas estruturas dotadas de maior flexibilidade para incrementar a sua eficácia, eficiência e responsabilidade. Para isso, a lei propõe um maior auto-governo das universidades, supõe um aumento do compromisso das Comunidades Autónomas para com a universidade e alvitra a criação de uma agência de avaliação externa às

universidades. Este lema é mantido e reforçado com a LOMLOU, fazendo-se actualmente a sua coordenação, não no Conselho de Coordenação Universitária, órgão criado pela LOU, mas sim no seio de dois novos órgãos de governo constituído para o efeito: a Conferência Geral de Política Universitária e o Conselho de Universidades. Ambas as estruturas funcionam como mecanismos externos de governo universitário, verificando-se, em relação ao Conselho de Universidades, um peso crescente em relação às competências que lhe são atribuídas a que corresponde uma maior participação da sociedade no seio da vida académica e na governação interna das instituições. Deste modo sobressai com maior nitidez as tendências enquadradas na teoria do novo managerialismo público ao substituir-se o controlo Estatal pela introdução dos interesses do mercado e de «stakeholders» no governo das instituições (Amaral & Magalhães, 2009). Mas, talvez pelo facto de uma boa parte dos professores considerar que não existe nas universidades espanholas uma gestão empresarial ou mercantilizada, a participação de elementos externos na vida interna da universidade não é vista com maus olhos. Em Espanha, a universidade, no entender dos seus académicos, vive dois dilemas que decorrem da massificação do ensino. Um desses dilemas é o que decorre da necessidade social de formação qualificada e da qualidade do ensino. E outro é o que decorre de um maior número de estudantes com um financiamento reduzido. Contraditório a estes dilemas há ainda um outro que se prende com o decréscimo demográfico, que se reflecte num menor número de estudantes na universidade. Mas, massificada ou não, mercantilizada ou não, a universidade deve manter a sua autonomia com um elevado sentido de compromisso social dialogando com todos os sectores, mas que não seja nem obrigada a politizar-se nem a mercantilizar-se.

Como especificidade nacional, em Portugal, para colmatar a falta de financiamento e diminuir a pressão que as universidades sentem por parte do Ministério em produzirem muito rapidamente diplomados para o mercado de trabalho, as universidades aderiram em massa a um Programa, criado pelo XVIII Governo Constitucional, chamado de “Contrato de Confiança no Ensino Superior para o Futuro de Portugal”. Em troca de um excedente de financiamento, as universidades comprometeram-se a “um reforço adicional de formação” até 2013 que “deverá conduzir, nos próximos quatro anos, à qualificação, a nível superior, de mais 100 mil activos” (MCTES, 2010). Para além deste mecanismo de mercado, as universidades aderiram a outras estratégias de mercado para aumentarem os recursos financeiros

disponíveis na instituição. Uma dessas estratégias é a ampliação do número de vagas nos cursos com mais procura e outra é o aumento do número de cursos de mestrados. Estas medidas de captação de alunos tem o reverso da medalha. Isto é, o aumento de alunos não é acompanhado pelo aumento de condições laboratoriais nem pelo aumento do número de professores. Além disso, acabam também por comprometer, no entender dos professores, a qualidade do ensino. Como refere uma professora, as estratégias de mercado que as universidades e os professores em Portugal se vêem na necessidade de seguir acaba por ser uma “estratégia de sobrevivência”, sendo até uma tarefa ingrata para quem tem cargos de direcção.

18. Missão da universidade e os desafios da profissão académica em Portugal e Espanha

Como Kogan (2005) sugere, o sentido da palavra «missão» deverá ser entendido como uma construção social. A missão da universidade implica, então, uma intenção de compromisso com o qual a universidade – enquanto instituição social que é – está obrigada a corresponder, sendo essa construção favorecida, sobretudo, pelos políticos e líderes de sistema. A transição pela qual a universidade está a passar, enquanto fenómeno global, converge para uma mercantilização da educação superior e sublinha a importância do papel da profissão académica, sem a qual qualquer missão que se possa atribuir à universidade não fará sentido. Significa isto que novos desafios são lançados à universidade contribuindo quer para o seu desenvolvimento, quer para a (re)significação da sua missão onde o reconhecimento do conhecimento, enquanto factor de crescimento económico e social, constitui a nova realidade básica da sociedade para a legitimação de um novo «ethos» universitário através de um novo modelo de conhecimento.

Perante, isto, resta-nos agora conhecer, na perspectiva dos professores, qual o papel e a missão que a universidade tem a cumprir no contexto da sociedade actual e saber quais os desafios que os professores julgam que vão encontrar enquanto docentes e investigadores.

18.1. Missão da universidade e os desafios da profissão académica em Portugal

Para os professores entrevistados em Portugal, a missão da universidade mantém-se aquela que sempre foi, embora com novas formas de concretização. Ou seja, o desenvolvimento do ensino e da investigação fazem-se agora de um modo muito mais avaliado e controlado:

“A missão é a mesma: garantir uma formação humanística. Só que ganhou novas formas de se concretizar. Basicamente, o que nós estamos a fazer aqui é, fundamentalmente, formar as novas gerações para se tornarem aptas nos contextos – sociais, económicos, políticos – em que vão operar. E, portanto, temos que garantir uma formação clara nesses domínios, mas temos de o fazer de uma forma mais avaliada. Ou seja, aquilo que ensinamos é mais controlado. Digamos que há mecanismos de controlo externo que, no fundo, tendem a clarificar aquilo que faz ou não sentido ensinar. E, portanto, há aqui algum debate sobre o que é melhor ensinar. A investigação que apoia esse ensino acaba por estar muito mais controlada do que no passado.”
(Entr1-H-20-H)

Ou seja, passou a haver mecanismos de avaliação e controlo de apoio à concretização da missão da universidade, inexistentes noutros tempos, reforçando a centralidade e o papel social que as instituições universitárias representam quer na formação de novas gerações, quer na busca de inovação científica e tecnológica, característica central na actual política científica europeia, que concebe a inovação científica e tecnológica como a base de qualquer desenvolvimento social e económico e que permite a um país ter condições para competir internacionalmente:

“Passamos de uma posição quase imperial que as universidades tinham, para uma situação muito mais controlada. As universidades têm um papel social fundamental, que não perderam, é mais central ainda. Ou seja, nós somos claramente um dos principais parceiros para a inovação das sociedades e do país em que estamos inseridos. Ou seja, se a inovação não nascer das universidades, dificilmente haverá mais instituições capazes de o fazer. Ou seja, produzir novos conhecimentos, produzir novos produtos, que no fundo vêm ajudar a sociedade em que vivemos.” (Entr1-H-20-H)

A crítica que muitas vezes se fazia à universidade, por esta estar fechada à sociedade, já não corresponde à realidade das instituições universitárias nem à dos seus principais actores e agentes sociais, que encontram nas novas formas de concretização dos objectivos da universidade uma ancoragem de maior relação e adaptação do ensino universitário às necessidades reais da sociedade.

Para os todos os professores entrevistados, a investigação e o ensino constituem a grande responsabilidade e missão da universidade. Contudo, surgem dois depoimentos onde se afere a primazia da investigação em relação ao ensino, num, e o inverso, no outro. Embora estes dois testemunhos atribuam uma valorização distinta a estas duas dimensões, ambos não perdem a visão conjunta:

“Em termos de universidade vejo o ensino como a principal missão da universidade. A investigação pode ter duas perspectivas: pode ser uma perspectiva do ponto de vista económico para criar «know-how» que permita grandes desenvolvimentos tecnológicos e empresariais – acho isso muito útil; e, por outro lado, pode ser apenas um instrumento para a formação da cidadania das pessoas.” (Entr3-H-10-C)

“A universidade tem claramente por primeira missão investigar. Não porque seja obrigada a investigar mas porque eu estou convencido que a qualidade de vida, o desenvolvimento económico, o desenvolvimento social, o desenvolvimento cultural faz-se fundamentalmente pela investigação. A primeira missão é investigar. Brincando, é investigar para ensinar.” (Entr5-H-10-C)

Independentemente da primazia do ensino ou da investigação, o conhecimento é peça central em todos os elementos que compõem (ou decompõem) a missão da universidade, configurando-se – o conhecimento – em distintas dimensões: produção do conhecimento, transmissão do conhecimento, divulgação do conhecimento, promoção do conhecimento e utilidade do conhecimento. É dentro destes parâmetros que os académicos direccionam as suas práticas profissionais, quer em termos de pesquisa, quer em termos de ensino. Decompondo as descrições acerca da missão da universidade apresenta-se em baixo uma listagem dos propósitos a que a universidade deve atender, denotando-se nesses propósitos um equilíbrio entre a «episteme assente na tradição humanista» e a «episteme de orientação utilitária» – utilizando a terminologia de Cróche (2008) – na concepção da missão da universidade. Este equilíbrio verifica-se tanto nas percepções dos professores com mais ou menos anos de serviço, como também nos professores das Ciências e professores das Humanidades. A episteme utilitarista apresentada pelos professores, embora próxima da vertente mercantil, aproxima-se mais de uma concepção no sentido da utilidade social do conhecimento.

Quadro 30 – Missão da universidade em Portugal

Episteme de Tradição Humanista	Episteme de Orientação Utilitarista
<p>A missão da universidade é:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a formação do indivíduo como um cidadão dotado de um saber específico de uma área, certamente, mas sobretudo com uma visão do mundo, espírito crítico e capaz de pensar e tomar decisões autonomamente; • a procura do conhecimento, a divulgação e promoção do conhecimento, a promoção social do conhecimento; • dar formação e conhecimentos; • fornecer alguma formação especializada em determinadas áreas; • garantir uma formação humanística; • investigar para a formação da cidadania das pessoas; • investigar e ensinar; • mobilizar para uma prática cívica e interventiva e responsável por parte das gerações que por aqui passam; • o ensino e a formação da cidadania; • produzir conhecimento e transmiti-lo; • transmitir o conhecimento que a própria universidade produz; • produzir conhecimento crítico. 	<p>A missão da universidade é:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajudar a preparar as pessoas para a entrada no sistema socioeconómico para fazerem múltiplas coisas; • dar conhecimentos importantes às pessoas, por exemplo, para a economia do país; • formar as novas gerações para se tornarem aptas para os contextos sociais, económicos, políticos em que vão operar; • formar com utilidade acrescida na economia, na própria política, na cultura; • formar em termos de bases largas para depois a pessoa ir para o mercado de trabalho; • investigar numa perspectiva do ponto de vista económico para criar know-how que permita grandes desenvolvimentos tecnológicos e empresariais; • investigar para o desenvolvimento, a qualidade de vida, o desenvolvimento económico, o desenvolvimento social, o desenvolvimento cultural; • produzir conhecimento, apoiar o desenvolvimento com base na investigação não perdendo o pé em relação à realidade; • produzir novos conhecimentos e produzir novos produtos que no fundo ajudem a sociedade em que vivemos.

Este novo «ethos» universitário assente num novo modelo de conhecimento – também utilitarista¹⁷⁶ – lança novos desafios às universidades e aos professores que não são só diversificados mas também contraditórios.

Quadro 31 – Desafios da profissão académica em Portugal

	Entr1 H-20-H	Entr2 M-10-H	Entr3 H-10-C	Entr4 M-20-C	Entr5 H-20-C	Entr6 H-20-H	Entr7 M-20-H
Profissionalidade	X					X	X
Descontentamentos profissionais							X
Equilíbrio entre funções	X		X				X
Adaptação dos métodos de ensino				X			
Cultura de estudo dos alunos		X	X	X			X
Qualidade do ensino			X				X
Falta de financiamento		X	X		X		

Na categoria «profissionalidade» enquadram-se três sentimentos distintos perante o desafio da profissionalidade descritos por académicos em diferentes fases na trajetória da carreira académica e expectativas profissionais. Para um desses

¹⁷⁶ Sublinha-se que com a utilização da expressão «também utilitarista» não se quer perder de vista a componente da tradição humanista como parte integrante do novo «ethos» universitário, já que na perspectiva dos professores entrevistados continua a ser uma componente forte na (re)significação da missão da universidade.

professores, o desafio é simplesmente ser bom profissional. Para outro, o maior desafio da profissão passa por se manter em permanente estado de insatisfação perante o conhecimento que vai produzindo, considerando que quanto mais elevada for a categoria profissional, maior é a responsabilidade para com a profissão. E para uma professora, o desafio passa por resistir a certas lógicas mercantis que se querem impor no centro da universidade e continuar a produzir conhecimento autónomo e crítico:

“Fazer boa investigação e a ser um bom docente. E sempre que esteja em cargos de gestão ser capaz de tomar boas decisões” (Entr1-H-20-H).

“A investigação e o ensino têm desafios paralelos. Mas o maior desafio para o professor é ter capacidade de resistência. Não desistir, não estar nunca satisfeito, ter sempre a percepção que o patamar que atingiu é apenas um patamar e que aquilo que lhe falta conhecer é infinitamente mais do que aquilo que já conhece. E, portanto, ser capaz de cultivar uma insatisfação permanente, uma dúvida permanente, ter um estado de inquietação e angústia permanente. Penso que é isso que faz um bom investigador. Obviamente que nunca vai completar o percurso, vai apenas provavelmente subir mais um ou dois patamares, se calhar ir um bocadinho mais além. Mas ter a noção que deve deixar alguma marca da sua presença aqui. E a sua marca é aquilo que ele poderá deixar para o avanço do conhecimento. Eu acho que, quanto mais se sobe na carreira académica, maiores são as responsabilidades. E aquela ideia – tenho alguns colegas que pensam assim – que quando alguém chega a professor catedrático é precisamente para se recostar na cadeira e para viver dos rendimentos, passo a expressão, é totalmente nociva. Quanto mais elevado é o estatuto, maior é a responsabilidade e é preciso estar à altura dela.” (Entr6-H-20-H)

“Só os professores podem exercer uma resistência a essas lógicas que estão a ser impostas. Esse talvez seja o grande desafio. Nós próprios resistirmos, não nos deixarmos burocratizar e conseguirmos manter a nossa missão de professores, no verdadeiro sentido da palavra. E de investigadores também. A produção do conhecimento autónomo e entendimento crítico e deixarmos que a universidade seja a universidade. E que não sejamos uma máquina de produzir peças interessantes para o mercado.” (Entr7-M-20-H).

Na categoria «descontentamentos profissionais» encontramos alguém que apesar de contar já com quase 25 anos de profissão, à luz dos novos estatutos da carreira docente, se sente como se estivesse em início de carreira, embora já sem o «estímulo» inicial que caracteriza alguém nessa situação e com o peso institucional de um longo percurso profissional e, para quem, vencer o descontentamento, é o desafio:

“O nosso desafio é vencer os descontentamentos que vão surgindo dentro do quadro, e que estão a levar muita gente a abandonar, e sobreviver a isto. Vamos ver se daqui a 4 anos ainda vou estar sentada nesta cadeira depois de passar no concurso dos meus 25 anos de período experimental. Portanto, eu tenho 22 e daqui a 3 anos estou a fazer o concurso.” (Entr7-M-20-H)

No quadro das funções estatutariamente atribuídas aos académicos manter o «equilíbrio entre as funções» é o maior desafio:

“O maior desafio é este discernimento de equilíbrios. Um equilíbrio entre a investigação – na perspectiva da valorização das universidades – e este paradigma das avaliações; e outro entre investigar e ensinar e formar gente que seja competitiva, que daqui a 10 anos seja capaz de estar em órgãos de decisão. Portanto, o desafio é fazer esta investigação e este ensino de maneira a não estar a preparar pessoas só para o dia de amanhã, para o dia em que eles entram para o mercado de trabalho. Este é um dos desafios. (Entr5-H-20-C)

Neste momento o nosso desafio maior é conseguir cumprir com tudo o que exigem de nós, que como lhe disse não é pouco, é muito. (Entr7-M-20-H).

Na categoria «adaptação dos métodos de ensino» o desafio é:

“Apresentar resultados mais ligados à sociedade em termos de investigação. O ensino tem de ser mais real. Temos de ser mais dinâmicos, temos que juntar mais a teoria com a prática e com exemplos” (Entr4-M-20-C)

Um outro desafio apresentado pelos professores enquadra-se categoria «cultura de estudo dos alunos», isto porque os professores sentem que a cultura de estudo dos estudantes está muito afastada daquilo que é a missão da universidade em termos gerais, e muito afastada à luz do actual paradigma de aprendizagem:

“E os alunos têm de discutir mais connosco, têm de estar mais à vontade para ir à aula e para perguntar e fazerem críticas. Temos que voltar ao ensino dos gregos, mas a um nível mais massificado. Não é fácil!” (Entr4-M-20-C);

“Conseguir criar algum impacto em termos de transmissão de conhecimentos aos alunos. De facto, há alguma coisa errada. Eu não acho que os professores estejam errados na forma de ensinar. É a forma como tudo é harmonizado. E tem, de facto, de estar harmonizado para que os alunos consigam organizar o seu tempo, o seu estudo, a sua formação, para que consigam conciliar tudo. É isso que eu acho que está a piorar.” (Entr2-M-10-H)

Conseguir com que a universidade mantenha a «qualidade do ensino» configura-se também como um desafio que os professores têm entre mãos, por considerarem que há fortes indícios de que a universidade, ao nível do 1º ciclo, venha a transformar-se numa espécie de secundário II:

“O desafio pela qualidade de ensino, por um lado. A qualidade do ensino preocupa-me mais porque acho que isso tem consequências a longo prazo, mesmo em termos do desenvolvimento do país. Se as pessoas tiverem uma pior qualidade de ensino, o país não vai conseguir competir economicamente. E, portanto, acho que será o grande desafio da universidade: lutar contra a facilidade das estatísticas do sucesso. Acho que estamos a começar a ter muito dos problemas do secundário. A avaliação das universidades vai ser feita muito também pelo sucesso, que é medido pelo número de pessoas que chegam ao fim. Entram 100 alunos no início, a universidade consegue fazer 50, ter 50% de sucesso. Se tiver 20% algo se passa de errado com os números. Outra tem 90%, excelente. Mas não há preocupação em perceber se a qualidade das pessoas é real.” (Entr3-H-10-C)

“Conseguir fazer com que a universidade não se transforme nem em algo vazio nem numa espécie de ensino secundário II. Os alunos fazem o secundário I e a universidade transforma-se aqui numa espécie de liceu técnico. É preciso continuar essa missão de formação das consciências.” (Entr7-M-20-H).

Estando a Universidade dependente do financiamento estatal quer para docência quer para a investigação, os professores sentem com grande apreensão a “falta de financiamento” em cada uma destas dimensões:

“Outro dos desafios é sobreviver à falta de financiamento. Os próximos anos, não tenho dúvida nenhuma, vão ser anos de crise nas universidades, nas condições financeira e económicas, no ensino e investigação. Para sobreviver é preciso algum discernimento, fazer uma triagem entre o que é fundamental e o que não é. Que não se fale em dispensar pessoas ou despedir pessoas – espero que não se fale – mas eu acho que podemos trabalhar todos de uma maneira assertiva, não só para a produção que podemos fazer, como para a questão do financiamento. Esse é o segundo desafio, o sobreviver neste sentido de encontrar o espaço, o modelo próprio para sermos mais úteis.” (Entr5-H-20-C)

“No cenário actual, o desafio é ter fontes de financiamento para a investigação. Mas eu temo que nos próximos tempos este bolo vai diminuir em Portugal. Portanto, em termos de investigação, o grande desafio que temos é conseguir ir buscar dinheiro lá fora. Ao exterior.” (Entr3-H-10-C)

“Enquanto investigadora é conseguir condições, de tempo, de trabalho ou de meios financeiros, para conseguir produzir.” (Entr2-M-10-H)

Alguns destes desafios são contraditórios, não só entre si, mas também entre certas condições de enquadramento que enformam actualmente os contextos e condições de trabalho docente e de investigação, como é o caso da diminuição do número de estudantes nos órgãos de gestão das universidades portuguesas, legislada no RJIES:

- Contradição entre o paradigma de ensino centrado na aprendizagem do aluno e a redução do peso dos estudantes na gestão universitária;
- Contradição entre o paradigma de ensino centrado na aprendizagem do aluno e a cultura de estudo dos alunos;
- Contradição entre o modelo de avaliação da profissão académica e os cortes no financiamento de projectos de investigação;
- Contradição entre a redução orçamental para o ensino nas universidades e as reais necessidades financeiras para cobrir os custos do ensino;
- Contradição entre as expectativas profissionais no início da carreira académica e as expectativas actuais.

18.2. Missão da universidade e os desafios da profissão académica em Espanha

Dos oito professores entrevistados em Espanha apenas um referiu abertamente que a missão actual da universidade se alterou e dois consideram que a universidade mantém a missão que sempre teve.

As universidades enquanto «grandes fábricas de conhecimento» (Subirats, 2001) têm no conhecimento a força e as coordenadas que lhes têm permitido permanecer ao longo da história da humanidade. Adaptando-se as necessidades de conhecimento de cada época histórica, a missão da universidade tem vindo a reconfigurar-se ao longo dos tempos. Enquadrada neste pressuposto e contextualizada na modernidade, a universidade, na percepção do professor que referiu que a missão da universidade se alterou, passou por duas grandes revoluções no que à sua missão diz respeito. A primeira revolução ocorreu na Universidade de Berlim com a incorporação da investigação, que a par da função docente, está no cerne das suas funções. A “segunda revolução é aquela que decorre da transição de uma universidade de elites para uma universidade de massas”, passando a universidade a ter como missão a

formação de massas ao mesmo tempo que passa a ser também um agente social de desenvolvimento:

“A universidade veio na época moderna de duas grandes revoluções. A revolução da universidade de Humboldt, na Alemanha, quando incorpora a investigação. Até então a universidade era docência. A investigação não era uma função específica da instituição. Esta é então a primeira grande revolução da universidade. Agora estamos a assistir à segunda revolução. Por um lado, a transição de uma universidade de elite para uma universidade de massas. Durante um século, este fenómeno de universalização da cultura passou da escola primária para a escola secundária e agora para a universidade. Portanto, um fenómeno de universalização da educação a níveis cada vez mais elevados. Por outro lado, a segunda grande revolução também é a progressão social. A universidade antes formava elites com uma finalidade, essencialmente académica. Agora a sociedade pede à universidade que seja um elemento de desenvolvimento. A universidade não só é uma instituição docente e investigadora mas é também um agente de desenvolvimento social. Portanto, quando um país quer melhorar a sua condição social e a sua economia conta com a universidade. Isto não se passava a antes. A nova missão da universidade são, na realidade, duas interligadas: a formação de massas e a universidade não só como instituição académica mas também como agente social de desenvolvimento. Estes são os dois grandes desafios das universidades europeias.” (Entr15-H-20-C)

Esta nova missão representa, simultaneamente, os novos desafios que a universidade tem de enfrentar: a massificação do ensino superior e a universidade enquanto agente de desenvolvimento social. Para responder a estes desafios ou demandas colocadas à universidade, esta tem de encontrar o equilíbrio entre a «episteme de tradição humanista» e a «episteme de orientação utilitarista» (Croché, 2008). Mas esta orientação utilitarista que podemos associar à nova missão que se apresenta à universidade, no pensamento deste professor, afasta-se na definição proposta por Croché (2008), já que para esta autora este conceito está sediado no conceito de eficiência. Como acrescenta o professor supra citado, a universidade não tem de formar capital humano, uma vez que este só deve conhecer aquilo que utiliza:

“Deve formar cidadãos para o desenvolvimento social em duas direcções. Do ponto de vista pessoal, temos de dar-lhe conhecimentos e formação para que possa desenvolver a sua personalidade para além dos requerimentos do mercado laboral, portanto eu vou ensinar muita termodinâmica, muito de física, muito de tudo, para que ele possa mudar de profissão, para que possa adaptar-se à evolução dos conhecimentos, para que possa eleger a sua formação profissional. E do ponto de vista social, não vou formar um cidadão adaptado aos esquemas dos sistemas produtivos, mas um cidadão crítico, capaz de ver a implicação da tecnologia com os problemas ambientais,

problemas sociais, desenvolvimentos do terceiro mundo, etc., etc. Portanto, a universidade não forma capital humano, não forma profissionais adaptados aos requerimentos do sistema produtivo, mas forma cidadãos sábios, críticos, com capacidade de desenvolvimento pessoal e que contribuam para o desenvolvimento da sociedade. O professorado tem de ser político neste sentido de saber que sua função não é uma função tecnocrática, mas uma função de cidadania.” (Entr15-H-20-C)

Significa isto que, não descartando a utilidade social do conhecimento, este não deve ser reduzido a uma mera listagem de conhecimentos com aplicações práticas e directas. Isto é, as universidades enquanto “fábricas de conhecimento” (Subirats, 2001) estão destinadas a atender as necessidades económicas e sociais de uma maior proporção da população, enquanto ainda sustenta algumas das suas tradicionais funções.

Nem todos os professores entrevistados consideram a existência de uma nova missão para a universidade. Contudo, afloraram-se nos seus discursos elementos que conduzem à análise da existência de uma “episteme de orientação utilitarista” (Croché, 2008), portanto, de elementos de mudança na missão da universidade:

“Eu creio que não mudou. Pelo menos durante o tempo que eu tenho estado aqui, a missão tem sido formar profissionais que possam realizar um trabalho de qualidade já que não formas só profissionalmente mas também creio que os tens que formar como pessoas. Tem que haver uma formação integral.” (Entr14-M-20-C)

“Eu creio que continua a ser a mesma. É formar os alunos não só de maneira técnica mas também como pessoas. Também lhes deveríamos dar alguma educação social e valores, além de lhes darmos tudo o que tem que ver com conhecimentos técnicos. Eu creio que a universidade deve formar pessoas capazes de vir a ter um futuro profissional bom, integrando-se na sociedade. Eu penso que isto não mudou.” (Entr11-H-10-C)

Qualquer missão que se possa atribuir à universidade só fará sentido através do envolvimento que profissionais académicos lhe possam dar. Procurando esse sentido, decompuseram-se as percepções que os professores entrevistados ofereceram nos seus discursos acerca da actual missão que a universidade deve cumprir. Ao decompor essas percepções percebe-se que, sem perder de vista a tradicional missão da universidade, os professores concebem essa missão em estreita relação com a sociedade, encontrando-se a premissa de que as universidades, com a sua investigação e ensino, irão contribuir para o desenvolvimento económico e social das sociedades contemporâneas.

Quadro 32 – Missão da universidade em Espanha

Episteme de Tradição Humanista	Episteme de orientação Utilitarista
<p>A missão da universidade é:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é formar pessoas e formar bons profissionais; • é produzir conhecimento que contribua para o desenvolvimento das disciplinas, consolidar o conhecimento existente e transmiti-lo; • é transmitir conhecimentos teóricos e práticos que ajude a formar melhor as pessoas enquanto cidadãos; • é consciencializar os estudantes para a responsabilidade do papel que têm na sociedade, com capacidades de actuação; • é aumentar o conhecimento das pessoas, no sentido de poderem transformar ou melhorar a sociedade; • é produzir mais investigação e mais desenvolvimento social; • é proporcionar conhecimentos e formar pessoas, não somente ao nível do conhecimento científico, mas também enquanto bons cidadãos; • é gerar conhecimento e transmiti-lo sob uma perspectiva ampla e não numa perspectiva fechada; • é defender a liberdade de pensamento e do pensamento crítico. • é o enriquecimento cultural e levar a uma autonomia intelectual por parte das pessoas que estão na universidade e por parte dos seus professores; • é formar o espírito crítico das pessoas. 	<p>A missão da universidade é:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é dar uma boa formação inicial aos profissionais que depois continuarão a melhorar no posto de trabalho; • é formar pessoas para o mundo profissional; • é dar à sociedade que a manteve os frutos do seu trabalho; • é ter assim em conta os problemas das pessoas; • é ter uma maior preocupação em que a universidade seja útil para a profissão; • é formar pessoas com competências suficientemente amplas para que se possam adaptar ao que possa variar no mercado de trabalho; • é ter um papel de dinamizadora da sociedade, dar às pessoas uma formação que lhes permita adaptar-se ao onde vão viver; • é ser suficientemente generalista para que o aluno que se gradue seja capaz de se adaptar a um leque grande de possibilidades de trabalho. Penso que muitas vezes se pede à universidade que seja exactamente o contrário, que forme especialistas e eu com isso não estou totalmente de acordo.

Assim, a metáfora da Torre de Marfim associada à universidade não representa mais nem as mentalidades dos académicos, nem o contexto das práticas desta instituição. No entanto, ainda se encontram alguns académicos com atitudes mais individualistas. Esta postura não se deve tanto aos modos de produção do conhecimento universitário (Santos, 2008) ou conhecimento de Modo 1 (Gibbons *et al.*, 1994), mas porque se procura aumentar a produção do conhecimento pluriverstário (Santos, 2008) ou conhecimento de Modo 2 (Gibbons *et al.*, 1994) de uma forma mais eficiente, em termos de currículo profissional, isto é, sob uma episteme de orientação utilitária (Croché, 2008). Assim, entendendo que a missão da universidade é “produzir conhecimento que contribua para o desenvolvimento das disciplinas e consolidar o conhecimento existente e transmiti-lo”, um dos professores considera que esta missão não se está a concretizar em grande medida porque muitos professores estão mais comprometidos com os seus interesses pessoais:

“Vejo muitos colegas que não se preocupam demasiado com o que dão nas aulas, vejo muitos colegas que não contribuem para gerar conhecimento, mas que usam a sua estadia na universidade para montar os seus próprios negócios, publicar livros ou dar conferências, organizar cursos. Vejo demasiado exercício de consultoria dentro da universidade. Creio que, em Espanha, a universidade é um lugar aproveitado por muitos para trabalhar fora da universidade.” (Entr8-H-20-H)

Neste processo de transição da universidade – que passa por uma reconfiguração do conceito de conhecimento (Kerr, 1995) e de pesquisa (Kogan, 2005) –, os académicos do século XXI têm pela frente importantes desafios a superar. As percepções dos professores elucidam alguns desses desafios, os quais se distribuem por três dimensões intrinsecamente relacionadas. Duas dessas dimensões dizem respeito às funções tradicionais da profissão académica nas universidades, isto é, a docência e a investigação. A outra dimensão é mais abrangente e ultrapassa a dimensão institucional universitária sendo transversal a todas as dimensões da sociedade em geral. Essa dimensão é a globalização.

Os desafios que se apresentam ao académico, enquanto docente, são diversificados e decorrem das alterações ocorridas na universidade quer em termos de reforma política, pela reforma à luz de Bolonha, quer em termos dos públicos que agora chegam às universidades, quer em termos da reorganização do conhecimento aplicável às necessidades da sociedade.

Quadro 33 – Desafios da profissão académica por dimensões em Espanha

Globalização				
Abertura a um mundo mais amplo no qual há mais capacidade de controvérsia, de discussão, de comparação, de melhoria conjunta	Investigação	Docência	Docência	
	Investigação	Docência	Investigação	Implementar Bolonha
				Dar autonomia aos estudantes
				Lidar com a diversidade social
		Investigação	Investigação	Transmitir conhecimentos úteis
				Contextualizar os conteúdos às necessidades da sociedade
				Satisfação Profissional
				Desenvolver e transmitir conhecimento aos estudantes
				Formar professores e investigadores
				Investigação interdisciplinar
Fazer investigação aplicada				
Fazer investigação aplicada à docência				
Encontrar uma linha e um projecto de investigação				
Encontrar financiamento				

A este nível, nenhum dos desafios apontados são entendidos e/ou pressentidos como negativos para o desempenho normal da função docente. Os excertos das entrevistas que se seguem exemplificam o modo como os professores percebem os desafios vivenciados na prática docente:

“O desafio que vejo é como levar a cabo o plano de Bolonha. Quero vê-lo e quero ver os mecanismos para ir corrigindo os erros. Quero

saber que capacidade de solução vai haver no momento em que começarmos, porque há problemas.” (Entr14-M-20-C)

“Como docente creio que o grande desafio é adaptamo-nos às mudanças que vão ocorrendo e às pessoas. Qual é o problema? É que há uma dificuldade para entender as mudanças que ocorreram na sociedade e entender como é que se foram formando. Para mim, este é o principal desafio. Então, isto é complicado: como exigir autonomia a um estudante universitário, como fazer? Não é só dar um diploma.” (Entr12-H-10-H)

“O principal problema que detectei é que nas pessoas que provêm de grupos sociais desfavorecidos, as capacidades culturais são inferiores em termos académicos. Não significa que não saibam outras coisas, mas custa-lhes mais exprimirem o seu pensamento, escrever, compreender, têm pouca capacidade para idiomas, tudo isto. Face à diversidade social, como tornar consciente um estudante de que terá que trabalhar mais para colocar-se ao nível dos outros colegas que, em função do meio onde vivem, criaram vidas culturais que foram adquiridas de forma natural?” (Entr12-H-10-H)

“Ao professor acostumado a ter 10 alunos excelentes nas aulas, custa-lhe muito ter 100 dos quais 20 são excelentes mas 20 são maus. Isto é um caminho muito doloroso. É bem mais fácil dar uma aula em grupos pequenos, todos bons. Portanto, para um professor é tremendo passar de uma universidade de elite para uma universidade de massas”. (Entr15-H-20-C)

“Até agora só tinha que preocupar-me em dar matemática, e agora tenho que perceber para quem é a matemática. Porque já não sou só um académico mas uma pessoa que colabora com o desenvolvimento do país. Portanto, já não basta eu explicar, tenho que questionar-me se os conteúdos que dou são os mais necessários para os problemas do país, como devo focá-los, que aspectos são os que se vão utilizar mais, etc., etc. É muito mais fácil ser académico puro. Eu explico os teoremas de matemática e não me perguntas para quê, nem porquê, nem com que prioridade, nem como se utilizam. No momento em que a universidade é um instrumento social, não só é importante o quê, mas para quê, o porquê e o como? É muito complicado.” (Entr15-H-20-C)

No contexto da investigação, os aspectos apontados como desafios à prática de investigação estão relacionados com a necessidade de desenvolverem investigação aplicada, encontrar linhas e projectos de investigação onde possam integrar-se e obter financiamento para desenvolver esses projectos. A este nível, alguns dos desafios são encarados pelos professores com maior dificuldade, podendo mesmo alguns deles vir a interferir com o trabalho de pesquisa que se quer desenvolver, como é o caso da falta de financiamento para realizar projectos:

“A nível de investigação é coordenarmo-nos com professores de outras áreas, isso eu creio que é muito interessante. Trabalhar com professores de outras disciplinas que possam complementar o que tu estás a fazer.” (Entr12-H-10-H)

“Desenvolver-me como investigador para levar esses conhecimentos à docência: poder fazer coisas em investigação que depois possa transmitir aos alunos.” (Entr11-H-10-C)

“Decidir se eu vou investigar isto, simplesmente porque me agrada, porque sou curioso ou se vou investigar aquilo que na realidade se vai utilizar. Para o professor, a mudança – a universidade de massas e a universidade como instrumento social – é tremenda. Obriga-nos a mudar todo o nosso sistema de pensamento, de docência e de investigação. Vai-nos custar muito e é muito difícil.” (Entr15-H-20-C)

“Ao nível da investigação, para mim, seria um desafio poder dedicar-me à investigação docente que é o que eu gostaria de fazer no futuro. Então, seria esse o desafio, fazer estudos no sentido de saber como melhorar o trabalho do professor dentro da sala de aula e aplicar a mim mesma esses estudos.” (Entr10-M-10-C)

“O desafio é tentar investigar.” (Entr14-M-20-C)

“Talvez te possa custar em termos de investigação encontrar uma linha e um projecto, encontrar um financiamento para que possas exercer a tua carreira profissional. Depende também muito do teu grupo, do teu departamento, da relação que tenhas, de encontrar um grupo de investigação ao qual te possas juntar, talvez isto seja o que mais custa.” (Entr11-H-10-C)

“Nalgum determinado momento pode ser difícil a questão do financiamento ou encontrar um projecto de que gostes ou que tenha que ver com o que tu estás a dar nas aulas, isto também pode custar um pouco, mas também não é um obstáculo que não consigas ultrapassar.” (Entr10-M-10-C)

O desafio que se enquadrou na dimensão da globalização decorre da associação da percepção de uma professora em relação à Sociedade do Conhecimento. Ou seja, nos dias de hoje, o conhecimento não está só materializado na figura do professor, existem inúmeras fontes de conhecimento disponíveis e acessíveis. Por este motivo, o contexto de sala de aula transforma-se num contexto diversificado de formações e conhecimentos, com menos controlo por parte dos professores e representando, por isso, um maior desafio para estes:

“Talvez um desafio seja estar mais em contacto com conhecimentos e formações cada vez mais globalizadas. Eu creio que neste sentido é um desafio. Sempre dá medo sair de onde estás. Acho que nos abrimos a um mundo mais amplo no qual há mais capacidade de

controvérsia, de discussão, de comparação e de melhoria conjunta. Eu vejo neste sentido de se abrir, de se expandir. Sair um pouco das fronteiras de cada sítio. Eu creio que este é o desafio da universidade e dos professores que a compõem.” (Entr13-M-20-H)

18.3. Nota síntese do ponto 18

Finalizou-se a análise do contexto e condições de trabalho da profissão académica em Portugal e Espanha procurando conhecer qual é a missão da universidade no contexto da sociedade actual e que desafios os académicos, enquanto docentes e investigadores, sentem que têm perante o futuro.

As universidades enquanto “grandes fábricas de conhecimento” (Subirats, 2001) têm no conhecimento a força e as coordenadas que lhes têm permitido permanecer ao longo da história da humanidade. Adaptando-se as necessidades do conhecimento de cada época histórica, a missão da universidade tem vindo a reconfigurar-se ao longo dos tempos. Motivo pelo qual os académicos de ambos os países consideram que, se por um lado a universidade mantém intacta a sua tradicional função, por outro lado apresenta uma nova configuração, da qual sobressai uma maior articulação com as necessidades da sociedade e a massificação do ensino superior. Motivo pelo qual, tanto em Portugal como em Espanha, a crítica que muitas vezes se fazia à universidade, de estar fechada à sociedade, já não corresponde à realidade das instituições universitárias nem à dos seus principais actores e agentes sociais, que encontram nas novas formas de concretização dos objectivos da universidade, uma ancoragem de maior relação e adaptação do ensino universitário às necessidades reais da sociedade. Assim, a metáfora da Torre de Marfim associada à universidade não representa mais nem as mentalidades dos académicos, nem o contexto das práticas desta instituição.

Especificando, para os académicos em Portugal, a missão da universidade mantém-se aquela que sempre foi, embora com novas formas de concretização. Ou seja, o desenvolvimento do ensino e da investigação faz-se agora de um modo muito mais avaliado e controlado. Passou a haver mecanismos de avaliação e controlo de apoio à concretização da missão da universidade inexistentes noutros tempos, reforçando a centralidade e o papel social que as instituições universitárias representam quer na formação de novas gerações, quer na busca de inovação científica e tecnológica,

característica central na actual política científica europeia que concebe a inovação científica e tecnológica como a base de qualquer desenvolvimento social e económico e que permite a um país ter condições de competir internacionalmente.

Em Espanha, é referido por um professor que a universidade assiste a uma segunda revolução. Sendo que a primeira foi a que ocorreu na Universidade de Berlim com a incorporação da investigação no conjunto de funções a desenvolver pela universidade, e a segunda é a que decorre da transição de uma universidade de elites para uma universidade de massas – passando a universidade a ter como missão a formação de massas ao mesmo tempo que passa a ser também um agente social de desenvolvimento. Porém, nem todos os professores entrevistados em Espanha consideram que exista uma nova missão para a universidade. Contudo, aflora-se nos seus discursos elementos que conduzem à análise da existência de uma “episteme de orientação utilitarista” (Croché, 2008), portanto, elementos de mudança na missão da universidade, que permitem afirmar que a representação social que os académicos em Portugal e em Espanha têm acerca da missão da universidade não é muito diferente, tratando-se apenas de uma questão de forma na explicitação dessa missão.

Os desafios que se apresentam aos académicos em ambos os países são muito diversificados. No entanto, encontrou-se junto dos professores em Portugal um pouco mais de homogeneidade nos desafios indicados.

Quadro 34 – Desafios da profissão académica em Portugal e em Espanha

Portugal	Espanha
Profissionalidade; Descontentamentos profissionais; Equilíbrio entre funções; Adaptação dos métodos de ensino; Cultura de estudo dos alunos; Qualidade do ensino; Falta de financiamento.	Implementar Bolonha; Dar autonomia aos estudantes; Lidar com a diversidade social; Transmitir conhecimentos úteis; Contextualizar os conteúdos às necessidades da sociedade; Satisfação Profissional; Desenvolver e transmitir conhecimento aos estudantes; Formar professores e investigadores; Investigação interdisciplinar; Fazer investigação aplicada; Fazer investigação aplicada à docência; Encontrar uma linha e um projecto de investigação; Encontrar financiamento.

No caso português, este novo «ethos» universitário assente num novo modelo de conhecimento utilitarista lança novos desafios à profissão académica, que não são só diversificados como também contraditórios. Algumas destas contradições estendem-se

também a Espanha, embora a questão do financiamento não tenha emergindo nos discursos destes académicos de um modo tão marcado:

- Contradição entre o paradigma de ensino centrado na aprendizagem do aluno e a cultura de estudo dos alunos;
- Contradição entre o modelo de avaliação da profissão académica e os cortes no financiamento de projectos de investigação;
- Contradição entre a redução orçamental para o ensino nas universidades e as reais necessidades financeiras para cobrir os custos do ensino;
- Contradição entre as expectativas profissionais no início da carreira académica e as expectativas actuais.

REFLEXÕES FINAIS

A universidade, mais do que tempos de mudança, vive tempos de transição (Santos, 2001). Neste processo, Magalhães (2004) sugere que os princípios orientadores e fundadores da modernidade estão enfraquecidos, quer na formação quer na explicação dos fenómenos das sociedades actuais, dizendo que, desde a intimidade à política, da física à sociologia, o mundo moderno “abate-se sobre o seu próprio peso e vacila perante novas condições de vida, instituições emergentes e novas formas de conhecimento” (Magalhães, 2004, p. 36). No mesmo sentido, mas a nível metodológico, Robertson e Dale (2008) sugerem que abordar analiticamente as políticas educativas de um país implica a referência a racionalidades que transcendem as fronteiras desse mesmo país, devendo-se superar o que estes autores designam de «nacionalismo metodológico», que toma o Estado-nação como uma inquestionável unidade de análise, por se correr o risco de se deixar passar a interdependência entre os diferentes países e de reificar a equação entre a nação, o Estado e a sociedade. Significa isto que as metamorfoses dos sistemas políticos desafiam a teoria científico-social, bem como os instrumentos conceptuais disponíveis (Antunes, 2008b; Santos, 2001).

Tendo presente estas orientações centrais, e partindo do princípio que já não se podem estudar políticas educativas de um país tendo apenas como contexto os aspectos sociais, políticos e económicos circunscritos ao espaço nacional de um Estado-nação, este estudo teve por objectivo:

Analisar e conhecer em dois Estados nacionais distintos e no quadro das sucessivas reformas universitárias das últimas quatro décadas, as transformações ocorridas nos contextos de trabalho da Profissão Académica. Dito de outro, pretendeu-se conhecer o modo como as alterações ao nível da reforma política das universidades públicas estão a reconfigurar os contextos de trabalho da profissão académica nas universidades ao ponto de fazer emergir novos modos de ser professor e investigador nas universidades públicas nestes dois países.

O caminho percorrido ao longo desta tese procurou seguir o trilho do entendimento da profissão académica enquanto principal conceito operacional. Nesse trilho, a definição de profissão académica não foi uma tarefa fácil pelo conjunto alargado de papéis que cada um dos académicos desempenha. Tal como em qualquer outro conceito sociológico, a definição de profissão académica não é fixa nem fechada (Taylor, 1999; Williams, 2008). É um conceito em construção social, desigual e incompleto (Taylor, 1999). Há autores que falam na «nova profissão académica» (Nixon, 2001; Carvalho, 2012), enquanto outros consideram que a profissão académica

não constitui uma verdadeira profissão (Piper, 1994; Enders, 1999, 2000), ou outros ainda que afirmam que não é uma profissão mas um estado (Neave & Rhoades, 1987). Por tudo isto, a profissão académica configura-se como sendo “muitas coisas” em vez de “uma” (Clark, 1987), sendo considerada como uma singularidade entre as profissões (Clark, 1987), como um tipo particular de profissão (Grediaga, 2001) ou como uma raça rara e especial (Altbach, 2011). A profissão académica é então plural e diversificada (Becher & Trowler, 2001), não tanto pelas funções que exerce (docência, investigação e gestão), mas pelas múltiplas configurações que pode apresentar no quadro de uma matriz com muitas variáveis.

No caso de Portugal e Espanha, os dados empíricos revelam que o conceito profissão académica não tem qualquer expressão, uma vez que todos aqueles que exercem a actividade docente e de investigação nas universidades são comumente designados por professores universitários. Esta designação, no caso dos dois países em estudo, está cristalizada na legislação e é dessa forma interiorizada pelos académicos. No caso de Espanha ressalta uma particularidade. Como a composição do corpo docente e de investigação das universidades é constituída por professores funcionários e por professores contratados, para se distinguirem, os académicos, assumem uma destas duas identidades. Mas a actividade profissional dos professores universitários não se reduz à docência. A investigação é também uma actividade tradicionalmente atribuída a estes profissionais que, ao longo das últimas quatro décadas, viram aumentar o leque de funções estatutariamente atribuídas, nomeadamente, com a atribuição de funções de extensão universitária e de gestão administrativa. A ampliação das funções profissionais, por corolário, contribui para a reconfiguração da profissão académica ao promover novos (des)equilíbrios entre as suas principais funções – a docência e a investigação. Como tal, a designação professor universitário, ao estabelecer a função docente como elemento chave na profissionalidade deste grupo de profissionais, acaba por não representar, mesmo de um modo genérico, a abrangência do tipo de actividades exercidas nesta profissão, não se descartando por isso a utilização do termo profissão académica pela abrangência de actividades que pode abarcar nesta dicotomia entre um professor que investiga ou investigador que ensina.

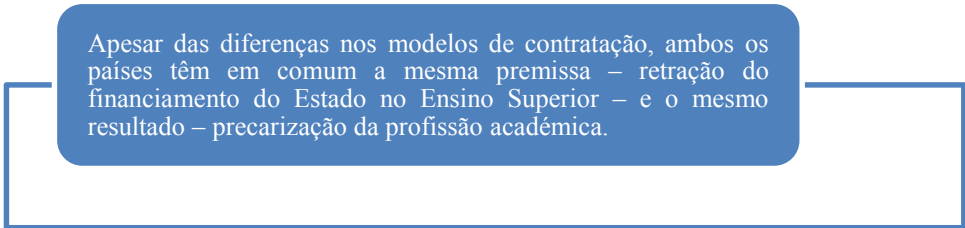
A utilização da expressão "professor universitário" não representa mais a profissão pelo facto de a docência ter deixado de ser o elemento chave na profissionalidade deste grupo de profissionais.

Comparando a década de 1970 com a primeira metade da década de 2000, tanto no caso português como no caso espanhol, os cenários profissionais são completamente distintos. Desde logo o acesso e a progressão na carreira académica deixou de ser um percurso linear para dar lugar a percursos fragmentados e, em alguns casos, descontinuados, invertendo-se inclusivamente a lógica para o exercício da profissão académica. Isto é, em vez de se aceder e progredir na profissão, agora “progride-se” e só depois se acede à profissão, vivendo-se na dúvida se, após o esforço de um longo e difícil caminho, terão ou não oportunidade de ingressar na profissão. Para além desta característica, Portugal e Espanha partilham outros aspectos no desenvolvimento da profissão académica ao longo destes últimos 40 anos: (i) a consolidação de um sistema de bolsas de estudo nos finais da década de 1990 – bolsas FCT em Portugal e bolsas FPI em Espanha – passaram a integrar o universo dos percursos da profissão, retratando gerações distintas de académicos; (ii) o título de doutor foi fixado como grau mínimo para o ingresso na profissão, na década de 2000; (iii) a permanência de uma grande endogamia («inbreeding»), ou seja, exercerem a profissão na mesma instituição onde concluíram algum dos graus académico que possuem – uma característica que se tem mantido ao longo destes últimos 40 anos. No entanto, há um aspecto que distingue a profissão académica nos dois países: a modalidade de contratação no acesso à carreira. Enquanto em Portugal há uma única via de contratação, em Espanha esta faz-se, desde 1983, em duas vias paralelas: “pessoal docente e investigador contratado” e “pessoal docente e investigador funcionário”. A tomada de decisão para esta medida dá-se num contexto social caracterizado pela «efervescência democrática» (Olive & Montané, 2010), marcado em 1981 por uma fugaz tentativa de golpe de Estado, que acelerou a crise dos partidos políticos no governo que provinham da reforma do regime ditatorial e que culminou, em 1992, com a vitória do Partido Socialista, liderado por Filipe González. Como dá conta Montané *et al.* (2010), o tema universitário era tão gritante nessa altura que a reclamação da

autonomia para a universidade converteu-se no «leit motiv» de muitas das mobilizações sociais da época. Talvez esta característica tenha ofuscado o desenvolvimento de uma perspectiva crítica em relação aos perigos que esta medida poderia vir a produzir no contexto da profissão académica. Como tal, na actualidade, esta medida marca os profissionais académicos em Espanha de forma muito profunda, já que estas duas vias de contratação acabam por dividir a carreira em duas carreiras profissionais distintas e paralelas que poderão, em muitos casos, nunca a vir a juntar-se, contribuindo para a instabilidade e desqualificação salarial dos professores contratados, com a mesma habilitação académica dos professores funcionários, e para a precarização da profissão. Esta medida vincou-se ainda mais a partir do momento em que começa a haver retracção na abertura de vagas nas universidades por falta de financiamento público.

Embora em Portugal a contratação de professores se faça por uma única via, a carreira académica não deixa de ser também desigual e precária. Por um lado, a legislação permite o recurso a outros mecanismos de contratação, como seja a contratação a recibos verdes ou a tempo parcial; por outro, não abrem concursos que permitam o acesso à carreira oficial; e, finalmente, porque se pode recorrer ao serviço dos bolseiros para assegurar a docência e outros serviços burocráticos associados à gestão de projectos, colmatando assim a estagnação na abertura de concursos de acesso à carreira, e apoiando os professores seniores nas suas múltiplas tarefas.

A condição precária da profissão docente desfaz o mito que o emprego precário é aquele que é desenvolvido entre aqueles que desempenham tarefas com menos qualificações académicas.



Apesar das diferenças nos modelos de contratação, ambos os países têm em comum a mesma premissa – retração do financiamento do Estado no Ensino Superior – e o mesmo resultado – precarização da profissão académica.

O desenvolvimento da carreira académica em Portugal e em Espanha para melhor ser compreendido deve ser enquadrado na condição e no contexto geopolítico em que ambos os países estão integrados. Isto é, ambos os países fazem parte do leque de países considerados desenvolvidos, mas numa condição de semi-perifericidade no contexto do sistema-mundo (Wallerstein, 1974,1979). Como tal, grande parte daquilo

que marca a sua posição parece derivar precisamente dessa condição (Magalhães, 2004), reflectindo-se na função e posição que o ensino superior desempenha no contexto de cada país. Não obstante as diferenças no processo de reforma do ensino superior, ambos os países partem da mesma premissa estratégica com profundas implicações nas políticas públicas de educação: a «modernização do país» como estratégia de reposicionamento no seio do sistema mundial moderno. Para além desta característica, ambos os países integram ainda, a União Europeia, tendo aderido a este bloco regional no mesmo ano, o qual tem no quadro da sua estratégia o objectivo de até 2020 criar o Espaço Europeu de Educação Superior.

Apesar do processo de europeização das políticas educativas de ensino superior se ter iniciado em 1957 (Corbett, 2009; Grek & Lawn, 2009), só depois de muitas e importantes décadas de cooperação voluntária no âmbito de programas comunitários, como o Erasmus, Sócrates, Leonardo ou Tempus, (Damme, 2009), se ensaia a sua maturidade ao constituir formal e explicitamente um nível de governo supranacional (Antunes, 2008b). É a partir da década 2000 que se evidencia um processo de convergência mais estruturado com vista ao estabelecimento de um Espaço Europeu de Educação Superior. No entanto, a União Europeia já tinha delineado e posto em marcha uns anos antes a edificação de um Espaço Europeu de Investigação. Apesar destes dois “espaços” apresentarem uma organização distinta, convergem para a mesma estratégia: tornar a Europa a economia mais competitiva do mundo, tendo por base o conhecimento e inovação tecnológica. Mas a compreensão das políticas desencadeadas nesta fase da europeização da educação superior só se completa tendo presente a mudança da natureza do contexto económico e geopolítico global, o qual provocou alterações importantes na União Europeia, que, para ser competitiva na economia global, teve de se transformar a si própria num quadro comércio e de mercado livre (Robertson, 2006).

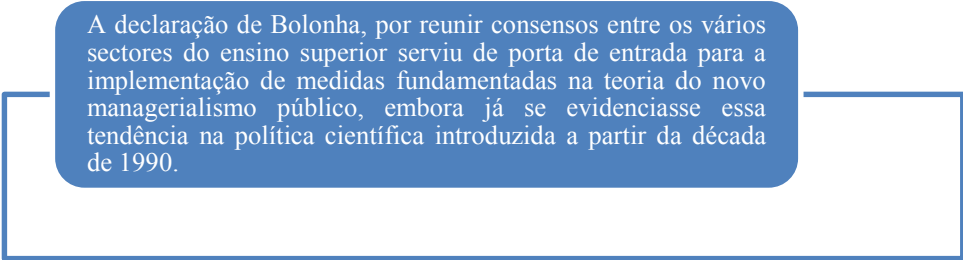
Não é por isso de estranhar que a legislação sobre a reforma do ensino superior produzida em Portugal e em Espanha só a partir da década de 2000 explicita e configure nas suas medidas as principais directrizes de política de educação superior e de política científica europeia, com um acentuado pendor na chamada teoria do novo managerialismo público, embora esta última na hora de legitimar as políticas internas seja ocultada. As pressões governamentais sobre a administração pública no sentido desta se tornar mais eficiente, mais competitiva, com mais qualidade e com a obrigação de prestar contas, iniciou-se no discurso político, no caso de Portugal, na década de

1980, e intensificou-se na segunda metade da década de 1990, acompanhando a ascensão ideológica do neoliberalismo (Santiago, 2005). Mesclada com os princípios da Declaração de Bolonha e da Estratégia de Lisboa, os mecanismos desta teoria passam a ser parte integrante na educação superior com a legislação que é produzida a partir da década de 2000. Porém, alguns destes mecanismos já estavam presentes na actividade profissional dos académicos via política científica, desde a década de 1990. Neste contexto, quer o sistema de educação superior em Portugal, quer o sistema de educação superior em Espanha, fazem parte da “nova ortodoxia” educativa, onde o impacto dos processos de globalização no âmbito do ensino superior, a convergência de políticas educativas nacionais no seio da União Europeia e a emergência de novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior surgem como importantes factores de mudança.

Os dados deste estudo indicam que os académicos em Portugal e em Espanha são favoráveis a uma parte desta “nova ortodoxia” educativa. Isto é, vêm com bons olhos o processo de convergência das políticas educativas com vista à construção do projecto europeu, tecendo, contudo, algumas críticas. Por se encontrarem em diferentes fases no processo de implementação da nova reforma, em Portugal criticava-se o caminho que tal convergência política estava a seguir, por privilegiar medidas políticas com uma forte tendência para a gestão de tipo empresarial. Em Espanha, os académicos questionam-se acerca do modo como se iria implementar esses objectivos e que interesses estaria por trás do modelo a implementar. Embora o testemunho dos académicos em Espanha também conduza a uma leitura crítica em relação às tendências de mercado na universidade, essa crítica não surge de um modo tão linear, sendo até uma questão que divide o grupo de académicos entrevistados. De um lado, estão aqueles que, peremptoriamente, afirmam que a universidade não é gerida por um modelo empresarial; do outro, aqueles para quem a universidade está nitidamente mercantilizada, afirmando que esse processo se iniciara antes mesmo da implementação dos princípios de Bolonha. No lado dos que consideram que a reforma do ensino superior está fortemente associada a uma lógica de mercado identificam-se dois motivos: (i) o recurso a um conjunto de ideias e palavras introduzidas pela semântica de Bolonha que, incorporadas na linguagem do dia-a-dia, tornam a ideia de eficiência, prestação de contas e gestão financeira das universidades como natural; (ii) a inexistência de um debate frontal assumidamente mercantilista, como existe no mundo

anglo-saxónico, utilizando em sua substituição meios indirectos de reforma que introduzem tendências mercantilistas sem afrontar o modelo social tão caro à Europa Continental. Estes argumentos vão ao encontro da perspectiva de Croché ao referir que, ao abrir uma novo espaço geopolítico na educação superior, a declaração de Bolonha promove a circulação de “actores (diversas organizações), pessoas, ideias, palavras que ao serem progressivamente integradas na linguagem do dia-a-dia, tornam a ideia de eficiência e a adopção da perspectiva utilitarista das universidades Europeias como natural” (Croché, 2008, p. 10), motivo pelo qual o processo teve muito poucos contestatários.

Por Portugal ter iniciado mais cedo a implementação do processo de reforma à luz de Bolonha, as tendências de mercado estejam mais claras, já que em termos práticos referem que a retracção do financiamento público no ensino superior pressiona as universidades a aderirem a estratégias de mercado para aumentarem os recursos financeiros disponíveis. Uma dessas estratégias, que promove alterações nos contextos de trabalho da profissão académica, é a ampliação do número de vagas nos cursos com mais procura e outra é o aumento do número de cursos de mestrados. Estas medidas de captação de alunos tem o reverso da medalha. Isto é, o aumento de alunos não é acompanhado pelo aumento de condições laboratoriais nem pelo aumento do número de professores. Além disso, acabam também por comprometer, no entender dos professores, a qualidade do ensino. Como é referido as estratégias de mercado que as universidades e os professores em Portugal se veem na necessidade de seguir acaba por ser uma «estratégia de sobrevivência», sendo até uma tarefa ingrata para quem tem cargos de direcção.



A declaração de Bolonha, por reunir consensos entre os vários sectores do ensino superior serviu de porta de entrada para a implementação de medidas fundamentadas na teoria do novo managerialismo público, embora já se evidenciasse essa tendência na política científica introduzida a partir da década de 1990.

No quadro da nova reforma universitária desenvolvida em torno da construção de entendimentos, orientações e normas de acção comuns (Antunes, 2008b) para as políticas de Portugal e Espanha enquanto Estados-membros da União Europeia, quer os

contextos e a condições de trabalho docente quer os contexto e as condições de trabalho da investigação sofreram alterações que promovem não só a reconfiguração desses mesmos contextos, como também a reconfiguração da profissão académica.

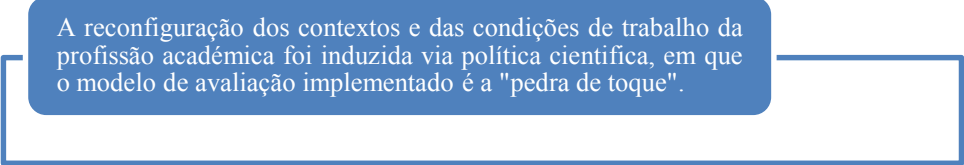
Por um lado, assistiu-se nos últimos anos, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, em ambos os países, uma valorização do investigação em relação à docência, quer por via do financiamento disponível para cada um dos contextos, quer por via do aumento de bolsas de estudo para formação avançada, quer pelo modelo que avaliação introduzido. Esta valorização acompanhou a política científica europeia que a partir da década de 1980 apresenta um conjunto de acções específicas orientadas para a comunidade científica na Europa. O primeiro programa-quadro data 1984-1987 e é o “resultado da crescente necessidade de coordenação das várias actividades comunitárias de I&DT” (Pereira, 1996, p. 233). Note-se que a adesão de Portugal e de Espanha à União Europeia fez-se em 1986, mas os resultados desta política só começam a surtir efeitos, na perspectiva dos académicos entrevistados, a partir da segunda metade da década de 1990.

A influência das políticas de investigação sente-se na profissão a vários níveis, sendo o modelo de avaliação implementado a “pedra de toque”.

Primeiro, porque para os investigadores desenvolverem investigação tem de ter projectos financiados que lhes permitem obter as condições necessárias para a sua realização, produção e divulgação. Esta questão torna-se particularmente sensível quando no conjunto das funções dos académicos, a investigação é aquela que mais peso tem em termos de avaliação. Quando académicos não conseguem ter projectos aprovados, sentem grandes dificuldades em corresponder às exigências do modelo de avaliação a que obrigatoriamente são sujeitos, dificuldades que se traduzem em incertezas e em instabilidade profissional.

Depois, porque condicionados pela categorial profissional em Portugal e o tipo de contrato em Espanha o modelo de avaliação influencia a postura com que se vive a profissão académica, pois quem ainda não estabilizou na carreira tem de estar permanentemente a investigar e publicar para construir um currículo que lhe permita, na primeira oportunidade, estar numa posição altamente competitiva para se manter e/ou progredir via concursos na carreira, dependendo por isso do financiamento externo, sem o qual não terão as condições necessárias para desenvolver investigação, e consequentemente, divulgar e publicar investigação que conte.

No caso dos professores estabilizados, pelas pressões que sentem por parte das instituições para trazerem recursos financeiros para a instituição, quando veem os seus projectos financiados os investigadores responsáveis em ambos os países deparam-se com o excesso de burocracia exigido sob a égide de prestação de contas sentindo-se essa burocracia como um trabalho extra à profissão, sendo o recurso a bolseiros prática corrente para minimizar o peso burocrático na concepção e gestão de projectos de investigação.



A reconfiguração dos contextos e das condições de trabalho da profissão académica foi induzida via política científica, em que o modelo de avaliação implementado é a "pedra de toque".

A política científica europeia tem início a partir da década de 1980. Até esta data as políticas de ciência e tecnologia eram dominadas por programas nacionais. Mas o impacto da política científica europeia só começa a surtir efeitos a partir da década de 1990 (Pereira, 1996).

Na sequência das tendências mundiais e da política científica europeia, a ciência e Portugal e em Espanha passou a estar organizada Unidades de I&D e Laboratórios Associados do Estado – no caso de Portugal – e em Centros e Institutos de Investigação – no caso de Espanha. Este enquadramento de pesquisa em ambos os países começa a configurar-se, enquanto tal, em meados da década de 1990 passando a proporcionar os meios e as condições necessárias para a realização de actividades de investigação científicas, constituindo-se como contexto privilegiado para a produção de conhecimento e para a formação de investigadores nos seus mais variados âmbitos: formação avançada – doutoramentos e pós-doutoramento; progressão na carreira académica; formação e actualização permanente dos docentes universitários. De certa forma os centros transferem para si o contexto de formação desvalorizando o papel dos departamentos nesta matéria limitando-se estes à mera organização administrativa. Seguindo a tendência da política científica europeia, os centros e os institutos de investigação, enquanto estruturas de optimização de recursos, têm um grande peso institucional quer na submissão, quer na obtenção de financiamento de projectos de investigação colectivos – nacionais e/ou internacionais – ou projectos individuais – bolsas de doutoramento ou de pós-doutoramento. Significa isto, que as condições de

investigação fornecidas pelo actual contexto de pesquisa oferecem aos investigadores, particularmente aos jovens investigadores em início de formação e de carreira académica, um acompanhamento inexistente e impensável noutros tempos. Por outro lado, trás para a investigação novas lógicas de actuação ao substituir o trabalho individual e isolado de pesquisa pelo trabalho em equipa e em rede onde os temas, ideias e resultados de investigação são desenvolvidos em cooperação.

O princípio de utilidade social da investigação a par da interdisciplinaridade entre áreas de fronteira decorre da orientação política decorrente da intenção da União Europeia em criar o Espaço Europeu de Investigação (EEI) que vê na investigação o principal motor de crescimento económico e de competitividade.

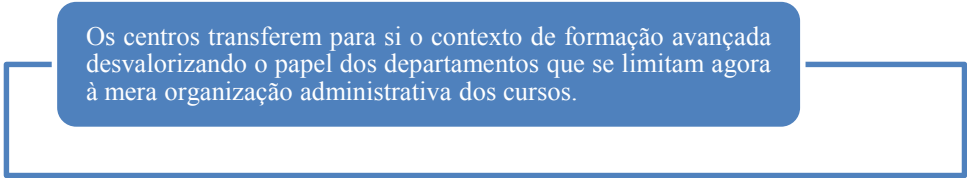
A informação recolhida permite-nos afirmar que o princípio de utilizada pública do conhecimento está muito presente nos discursos e suas práticas de investigação de um modo muito generalizado. Inclusivamente, está a alterar a cultura científica de certas áreas disciplinares mais teóricas e abstractas. Por outro lado, ao realizar-se investigação aplicada as probabilidades de se conseguir financiamento são também maiores.

No entanto, em relação às áreas de fronteira, no caso de Portugal, verifica-se um total fechamento aos projectos interdisciplinares. Este fechamento no entender dos investigadores não é só a nível político verifica-se também ao nível de algumas individualidades académicas, acabando por espalhar o conhecimento, bloqueando a tal inovação científica tão enaltecida a nível do discurso político nacional e europeu. Apesar dos estímulos externos e das necessidades e interesses individuais em desenvolver investigação de fronteira os académicos em Portugal não têm apoios reais para dar seguimentos a essa relação dialógica pelos condicionamentos que decorrem da principal instituição de financiamento da investigação em Portugal, a FCT, correndo-se o risco de, por falta de indefinições políticas e de regras específicas para as áreas interdisciplinares, as disciplinas fecharem-se para si próprias.

A investigação científica é por natureza internacional. Não é por isso de estranhar que os professores com mais anos de serviço se refiram à internacionalização como uma componente muito presente nos seus trabalho ao logo das suas carreiras. No entanto, utilizado a expressão de um investigador entrevistado, a investigação internacional passou de uma «lógica de opcionalidade» para uma «lógica de

obrigatoriedade», em que a internacionalização já não se faz na base da «lógica de relações internacionais» para uma «lógica de redes internacionais».

Apesar de toda esta burocracia e críticas em torno do financiamento dos projectos, quer em Portugal, quer em Espanha sentem, de um modo geral, a política científica criou condições e apoios sólidos para o desenvolvimento da investigação, ao contrário do que se tem passado com a vertente do ensino. O futuro da ciência nestes dois países está dependente do financiamento que estiver disponível para a ciência e para o desenvolvimento de novos projectos. As percepções em relação a este respeito não são muito optimistas para os investigadores em Portugal, já que, face a crise financeira que se previa que vinha a ser instalada, já se verificavam em certos centros de investigação cortes financeiros.



Os centros transferem para si o contexto de formação avançada desvalorizando o papel dos departamentos que se limitam agora à mera organização administrativa dos cursos.

Para alguns professores a reforma de Bolonha começou por uma encarada como uma excelente oportunidade para as universidades se adaptarem ao modelo europeu de educação superior, no quadro da chamada Sociedade do Conhecimento. As reformas foram então orientadas de acordo com os princípios de Bolonha conduzindo a uma transformação não só do conceito de educação superior, como também conduziu à reconfiguração do que é ser professor universitário, o qual para além da tradicional função de transmissão de conhecimentos deverá agora orientar a formação dos estudantes para um futuro profissional mais amplo.

Em termos de funcionamento o novo modelo de universidade à luz de Bolonha só arrancou em Espanha ano lectivo de 2009/2010 ao passo que em Portugal este foi lançado no ano lectivo 2005/2006, funcionando a 100% no ano lectivo de 2009/10. Como tal, os dados aferidos referem-se a diferentes momentos do processo. Esta diferença acaba por ser interessante na medida em que, trazida para o contexto português, pode ajudar a compreender o que por aqui se passou antes da implementação do modelo. Obviamente, que tal leitura solicita posterior observação empírica, mas poderá constituir uma pista interessante.

Apesar da partilha de directrizes políticas comuns, Portugal e Espanha adoptaram modelos de educação superior distintos. Portugal adoptou no seu sistema de ensino superior o modelo conhecido por 3+2 e Espanha adoptou um modelo 4+1 (ou 2). Esta hibridização das políticas educativas é o resultado das limitações do mercado e das resistências à implementação de certas directrizes internacionais na regulação do ensino superior (Seixas, 2001) ou, como argumentam Aníbal e Teodoro (2008), resultam da associação de “discursos de pendor construtivista numa perspectiva crítica com discursos apologistas de eficiência social que submete a utilidade da educação à produtividades económica” (p. 117). Neste contexto, um modelo híbrido define-se por ser “um modelo de controlo totalmente baseado no mercado (...) que conjuga o controlo do Estado com estratégias de autonomia ou de auto-regulação institucional” (Afonso, 2003, p. 22) designado também por outros autores como modelo de supervisão do Estado (Afonso, 2003; Antunes, 2005e; Magalhães, 2006).

Em termos práticos, à data da análise da informação empírica não foi permitido aferir ao impacto que esta diferença pode ter no contexto do Espaço Europeu de Educação Superior, ficando em aberto esta questão.

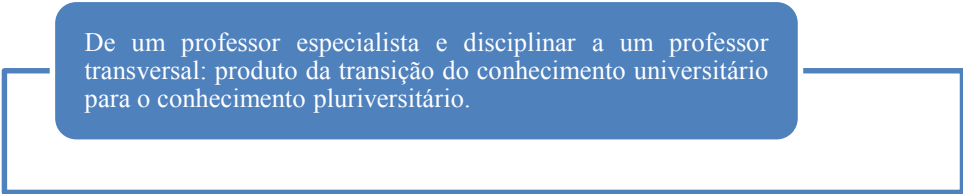
Uma das grandes «novidades» introduzidas pelo modelo de Bolonha é o paradigma de ensino centrado no aluno. No entanto, esta «novidade» é já uma velha conhecida dos professores em ambos os países. Apesar de não constituir uma novidade no contexto educacional do Ensino Superior em Portugal e Espanha ganha uma nova dimensão que o coloca numa posição dominante face ao paradigma pedagógico tradicional centrado no ensino. No caso de Portugal essa dominância é (re)forçada no Decreto-Lei n.º107/2008. Significa isto que por via da norma, pretende-se que a concretização e a consolidação efectiva das aprendizagens centrada no aluno sejam orientadas para o desenvolvimento de competências.

Este novo contexto «obriga» a que todos os docentes repensem as suas práticas pedagógicas na gestão das suas «unidades curriculares» no sentido de ensinar a investigar, mas tanto os professores portugueses como os professores espanhóis consideram que isso não passa necessariamente pelo abandono das pedagogias tradicionais, as quais poderão e deverão ser mantidas em função quer das especificidades dos conteúdos/competência que se pretendem abordar, quer das condições da sala de aula em termos de número de alunos. No entanto, é o perfil do estudante que é apresentado como factor que mais mudança tem provocado nas atitudes

e práticas pedagógicas dos professores. E é desta mudança que emerge um novo modo de ser professor: o professor transversal. Este perfil de professor é o produto da transição do «conhecimento universitário» para um «conhecimento pluriversitário» (Santos, 2008) ou da transição do «modo 1 de produção de conhecimento» para o «modo 2 de produção de conhecimento. Dois factores conduzem à leitura que o professor universitário de um perfil especializado e disciplinar tem tendência a desenvolver um perfil de professor transversal. Em que no 1º ciclo se exige que perante dificuldades sentidas pela cultura escolar os alunos que agora chegam às universidades os “obriga” a uma mudança de atitude que conduz à adaptação de novas estratégias nas pedagogias e práticas docentes as quais levam os professores a diversificar os materiais pedagógicos de apoio, a repensar estratégias que relacionem pedagogia, conteúdo e factores motivacionais.

No 2º ciclo de estudos para além das dificuldades sentidas no 1º ciclo e devido à diversidade de agentes e de formações que compõe determinados cursos aos professores é exigindo um maior esforço na preparação dos materiais pedagógicos a apresentar a cada grupo de estudantes em função daquilo que é a linguagem específica dessa mesma formação.

Apesar de implementado o novo modelo de universidade ainda não está consolidado. A consolidação do modelo de Bolonha é algo que está para além do cumprimento de dispositivos legais não se impondo por decreto. O caminho que se seguir dependerá muito do trabalho e das interações entre professores e alunos, em particular, mas também dependerá muito da resposta que as empresas e a sociedade, em geral, forem dando em relação ao perfil dos estudantes que agora saem das universidades portuguesas e espanholas.



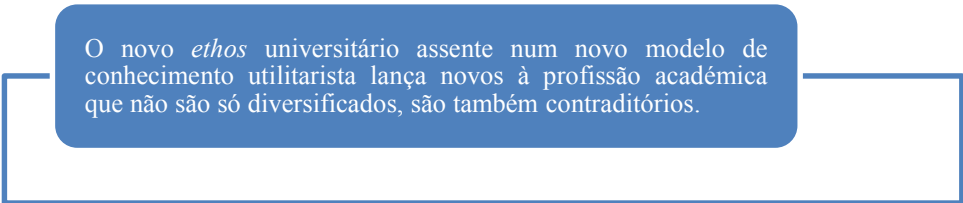
De um professor especialista e disciplinar a um professor transversal: produto da transição do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.

As universidades enquanto «grandes fábricas de conhecimento» (Subirats, 2001) têm no conhecimento a força e as coordenadas que lhes têm permitido permanecer ao longo da história da humanidade. Adaptando-se as necessidades do conhecimento de cada época histórica a missão da universidade tem vindo a

reconfigurar-se ao longo dos tempos. Motivo pela qual os académicos de ambos os países consideram que se, por um lado, as universidades mantêm intacta a sua tradicional função, por outro lado, apresenta uma nova configuração da qual sobressaia uma maior articulação com as necessidades da sociedade e a massificação do ensino superior. Motivo pelo qual, a metáfora da Torre de Marfim associada à universidade não representa mais nem as mentalidades dos académicos, nem o contexto das práticas desta instituição. No trinómio do que foi, do que é e do que será a universidade aflora-se elementos que conduzem à análise da existência de uma «episteme de orientação utilitarista» que segundo Croché (2008) é marcada pelo processo de Bolonha e, por inerência, pelo estabelecimento do EEES. Mas a referência ou articulação da universidade à sociedade, é enaltecida pelos académicos entrevistados pela consciência que têm de que devem formar para o mercado de trabalho cidadão autónomos e com capacidade crítica e não para transformar a universidade num ensino superior profissionalizante.

Este novo «ethos» universitário assente num novo modelo de conhecimento utilitarista lança novos à profissão académica que não são só diversificados, são também contraditórios. Embora as questões sobre o financiamento não tenham emergindo nos discursos dos académicos em Espanha de um modo tão marcado, os desafios contraditórios que se colocam à profissão académica em ambos os países são:

- a contradição entre o paradigma de ensino centrado na aprendizagem do aluno e a cultura de estudo dos alunos;
- a contradição entre o modelo de avaliação da profissão académica e os cortes no financiamento de projectos de investigação;
- a contradição entre a redução orçamental para o ensino nas universidades e as reais necessidades financeiras para cobrir os custos do ensino;
- a contradição entre as expectativas profissionais no início da carreira académica e as expectativas actuais.



O novo *ethos* universitário assente num novo modelo de conhecimento utilitarista lança novos à profissão académica que não são só diversificados, são também contraditórios.

Transcorrido o percurso que agora se suspende, este estudo sobre a profissão académica e as políticas educativas de ensino superior em Portugal e Espanha conduz à

ideia que as reformas protagonizadas em ambos os países não passam de um enquadramento funcional do mundo académico às novas exigências de eficácia e de competitividade associadas às características presentes nas reformas baseadas na competição («competition-based reforms»), as quais marcam a agenda global dominante. A inserção desta agenda global dominante que está a afectar todos os sistemas de ensino superior do mundo levou a que a União Europeia desenvolva-se uma estratégia para dar resposta a esta crescente competitividade mundial das universidades. Só que em vez de criar uma alternativa acabou por utilizar como directriz europeia essa mesma agenda para a construção do Espaço Europeu de Educação Superior utilizando o processo de Bolonha que, pelos consensos que reunia, serviu de elemento de legitimação e de mandato para a condução das políticas a nível nacional. Não é por isso de estranhar que o maior impacto que a profissão académica tenha sentido nos contextos e nas condições de trabalho tenha na sua origem medidas políticas relacionadas com a obrigação de uma maior prestação de contas, com o modelo de avaliação implementado, pela necessidade crescente de ter de estar sempre a competir, publicando, ou até mesmo por terem de colocar os seus cursos no mercado, sobretudo ao nível do 2º ciclo, como medida de apoio ao subfinanciamento das universidades. Por tudo isto, conclui-se que directrizes iguais conduzem a reformas nacionais diferentes mas com impactos semelhantes na profissão académica.

Pela sua transversalidade, os resultados empíricos que esta tese produziu em termos de desbravamento de algumas linhas de força, impulsionou a procura de indícios para continuar a alimentar o debate em torno da profissão académica e das políticas educativas de ensino. Assim, como pista para futuras investigações destaca-se o seguinte:

- Investigar a precarização da profissão académica, que em Espanha tem como contexto o professor contratado e em Portugal é uma situação é uma profissão marginal ou paralela;
- Investigar a cultura profissional em pré e início de carreira;
- Investigar o perfil dos professores do 1º ciclo de estudos.

No entanto, considera-se que a questão que conduziu o estudo que aqui se apresentou continua a ser pertinente e a merecer reflexões futuras.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, A. (1988). *The System of professions. An essay on the division of expert labour*. London: The University of Chicago Press.
- Academic Cooperation Association [ACA] (2006). *Perceptions of European Higher Education in Third Countries*. Final Report. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/acareport.pdf>. Acedido em 19 de Outubro de 2011.
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27502205>
- Almeida, L. (2011). *O Sistema de Ensino Superior Português. Expansão e Desregulação. Reforma no Quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior*. Porto: Media XXI.
- Altbach, P. G. (1977). Introduction: Notes on the Study of the Academic Profession. *Higher Education* 6(2), 131-134. doi: 10.1007/BF00141874
- Altbach, P. G. (2011). The Past, Present, and Future of the Research University. In P. G. Altbach, & J. Salmi (Eds.), *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities* (pp.11-32). Washington DC: The World Bank.
- Altbach, P. G., & Rapple, B. (2012). Anarquia, mercantilismo e a síndrome do ‘publique ou pereça’. *International Higher Education*, 67, 58-61. Disponível em: http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed05_abril2012/International_Higher_Education_PORTu.pdf
- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 44(1), 119-142.
- Amaral, A. (2010). Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 12, 51-62. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2012%20PT%20CONF01.pdf>
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2000). O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 7-28.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2004). Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, 48, 79-100. doi:<http://dx.doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033766.02802.92>

- Amaral, A., & Magalhães, A. (2007). Market Competition, Public Good and Institutional Governance: Analyses of Portugal's Experience. *Higher Education Management and Policy*, 19(1), 63-76.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2009). Mapping out discourses on Higher Education Governance. In J. Huisman (Ed.), *International Perspectives on the Governance of Higher Education; Alternative Frameworks for Coordination* (pp. 182-197). New York and London: Routledge.
- Amaral, A., & Neave, G. (2009). On Bologna, Weasels and Creeping Competence. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin & P. Maassen (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, (pp. 281-299). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-9505-4_12
- Amaral, A., Neave, G., Musselin, C., & Maassen, P. (Eds.). (2009). *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-9505-4
- Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à «Educação» da Crise* (pp. 163-208). Porto: Afrontamento.
- Antunes, F. (2004a). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estrutura global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 101-125.
- Antunes, F. (2004b). Novas Instituições e Processos Educativos: A educação e o Modo de Regulação em Geração. Um Estudo de Caso em Portugal. *Educação & Sociedade*, 25(87), 481-511.
- Antunes, F. (2005a). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. *Perspectiva*, 25(2), 425-468.
- Antunes, F. (2005b). Dimensões Europeias da Educação: sentidos, perplexidades e desafios. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Coords.), *Actas VIII Congreso GalaicoPortugués de Psicopedagogía* (pp. 1343-1359). Braga: Centro de Investigação em Educação.

- Antunes, F. (2005c). Educação e trabalho: perspectivas no século XXI. Um olhar desde a semiperiferia Europeia. *Revista da RET, II(3)*, 1-31. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/7Fatima%20Antunes.pdf>
- Antunes, F. (2005d). Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- Antunes, F. (2005e). Reconfigurações do Estado e da Educação: novas instituições e processos educativos. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 37-62.
- Antunes, F. (2006a). Globalisation and Europeification of Education Policies: routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*, 5(1), 38-55. doi: 10.2304/eej.2006.5.1.38
- Antunes, F. (2006b). Governação e Espaço Europeu de Educação: regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 62-93.
- Antunes, F. (2008a). A europeização das políticas educativas: a nova arquitectura e o novo elenco no campo da educação. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2858>.
- Antunes, F. (2008b). *A Nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- Arcarons, A. & Miguel, J. (2010). Los círculos viciosos de la educación superior en España: Impacto en el desarrollo económico y en los procesos de desigualdad social. *Comunicação apresentada no X Congresso Espanhol, que decorreu em Pamplona entre o dia 1 e 3 de Julho de 2010*. Disponível em: http://www.fes-web.org/archivos/congresos/congreso_10/grupos-trabajo/ponencias/248.pdf.
- Ariño Villarroya, A.; Hernández Pedreño, M; Llopis Goig, R.; Navarro Susteta, P. & Tejerina Montaña, B. (2008). *El Oficio de Estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Valência: PUV (Publicacions de la Universitat de València).
- Atkin, J. M., & Black, P. (2003). *Inside Science Education Reform. A History of Curricular and Policy Change*. New York: Teachers College Columbia University.
- Barroso, D. (2005). *Strong Universities for Europe*. Glasgow: European Universities Association. Disponível em: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Barroso_speech.1112693429657.pdf

- Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 4, 5-20. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-01-LMetal.pdf>
- Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beck, J., & Young, M. F. D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: A Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183–197. doi: 10.1080/0142569042000294165
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3ª ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Begg, R. (Ed.). (2002). *The Dialogue between Higher Education Research and Practice. 25 Years of EAIR*. Nova Iorque: Kluwer Academic Publishers.
- Bell, D. (1976). *Vers la Société Post-Industrielle*. Paris: Laffont.
- Beltrán Llavador, J. & Hernández i Dobon, F. J. (2006). *Globalización y educación. Dinámicas de cambio en Magisterio en el marco de la convergencia europea*. Disponível em: <http://centros.uv.es/magisterio/data/informacion/E63/PDF3.pdf>. Acedido em 18 de Abril de 2009.
- Benito, A., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Londres: Taylor Francis.
- Bleiklie, I., Enders, J., & Lepori, B. (2013). Introduction: Transformation of Universities in Europe. *Higher Education*, 65(1), 1-4. doi: 10.1007/s10734-012-9577-5
- Bologna Follow-up Group (2009). *Stocktaking Report–2009*. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents.htm>. Acedido em 14 de Junho de 2010.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhaga: Ministry of Science, Technology and Innovation. Disponível em: <http://www.mctes.pt>

- /archive/doc/Qualifications_framework.pdf. Acedido em 15 de Dezembro de 2009.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C., & Passeron, J-C. (1999). *A Profissão de Sociólogo. Preliminares Epistemológicas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1975). The Problem with Human Capital Theory – A Marxian Critique. *The American Economic Review*, 65(2), 74-82.
- Brunner, J. J. (2009). Sociologia da educação superior nos contextos internacional, regional e local. *Dados*, 52(3), 620-658. doi:10.1590/S0011-52582009000300003
- Buela-Casal, G. (2005). El Sistema de Habilitación Nacional: critérios y proceso de evaluación. *Análisis y Modificación de Conducta*, 31, 313-341.
- Buela-Casal, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicothema*, 19, 473-482.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2000). Globalization and Education: An Introduction. In N. C. Burbules, & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education: critical perspectives* (pp. 1-26). London: Routledge.
- Cabrito, B. G. (2011). Ensino Superior em Portugal: incertezas e contradições. *Inter-Ação*, 1(36), 1-24. doi:10.5216/ia.v36i1.15023
- Canal Domínguez, J. F. & Muñiz Pérez, M. A. (2012). Professional Doctorates and Careers: the Spanish case. *European Journal of Education*, 47(1), 153–171. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01514.x
- Carrilho, M.M. (1993). Universidade: Comunicar e Conversar. *Colóquio Educação e Sociedade*, 3, 13-30.
- Carvalho, T. (2012). Shaping the “New” Academic Profession. In G. Neave, & A. Amaral (Eds.), *Higher Education in Portugal 1974-2009: A Nation, a Generation* (pp. 329-352). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-2135-7_14
- Castells, M. (2002). *O Poder da Identidade. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003). *O Poder da Identidade. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Volume II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Charlier, J-É. (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination et de ses équivalents, *Education et sociétés*, 2(12), 5-11. doi: 10.3917/es.012.0005
- Charlier, J-É. (2004). Écouter la critique du Sud, *Education et sociétés*, 1(13), 161-176. doi: 10.3917/es.013.0161
- Charlier, J-É. (2006). Qui veut encore harmoniser l'enseignement supérieur européen? *Reflets et perspectives de la vie économique*, 45(2), 23-30. doi: 10.3917/rpve.452.30
- Charlier, J-É., & Croché, S. (2003). Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices, *Education et sociétés*, 2(12), 13-34. doi: 10.3917/es.012.0013
- Charlier, J-É., & Croché, S. (2008). The Bologna Process. The Outcome of Competition Between Europe and the United States and Now a Stimulus to This Competition. *European Education*, 39(4), 10-26. doi: 10.2753/EUE 1056-4934390402
- Charlier, J-É., & Croché, S. (2010). L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne, *Revue française de pédagogie*, 172, 77-84.
- Chiang, Kuang-Hsu (2012). Research and Teaching Revisited: a pre-Humboldtian or post-Humboldtian phenomenon? The cases of France and the UK. *European Journal of Education*, 47(1), 139-152. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01513.x
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15(2), 1-29.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic Organisation in Cross-national Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (Ed). (1987). *The Academic Profession: National, Disciplinary & Institutional Settings*. Los Angeles: University of California Press.
- Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos [CCISP]. (2009). Nota de Imprensa de 1 Julho de 2009. Disponível em: www.ccips.pt. Acedido em 13 de Fevereiro, 2011.
- Corbett, A. (2009). Process, Persistence and Pragmatism: Reconstructing the Creation of the European University Institute and the Erasmus Programme, 1955–1989. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, & P. Maassen (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (pp. 59-80). doi: 10.1007/978-1-4020-9505-4_3

- Correia, F., Amaral, A., & Magalhães, A. (2000). *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior. O caso Português*. Matosinhos: Cipes/Fundação das Universidades Portuguesas.
- Cortesão, L., & Stoer, S. R. (2001). Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português (pp.369-406). In B. S. Santos (Org.), *Globalização ou Utopia? Volume I*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A. F. (1999). *Sociedade de Bairro*. Oeiras: Celta Editora.
- Costa, A. F. (2001). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologias das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A. F. (2001). *Sociologia*. Coimbra: Quimera Editores.
- Croché, S. (2006). Qui pilote le processus de Bologne? *Education et sociétés*, 2(18), 203-217. doi: 10.3917/es.018.0203
- Croché, S. (2008). How and Why the European Commission has Acquired the Right to Vote in a Europeanization Process in a Field of National Competency. *European Education*, 40(1), 8-19. doi: 10.2753/EUE 1056-4934400101
- Croché, S., & Charlier, J-É. (2008). AGCS et processus de Bologne: des modalités différentes d’un même Project de commercialisation de ‘l’enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 6(1), 13-41.
- Croché, S., & Charlier, J-É. (2008). Guest Editor’s Introduction. *European Education*, 40(1), 3-9. doi: 10.2753/EUE 1056-4934400000
- Croché, S., & Charlier, J-É. (2009). Bologne, dix ans après. *Education et sociétés*, 24(2), 5-10. doi: 10.3917/es.024.0005
- Cronbach, L. J., & Suppes, P. (Ed.). (1969). *Research for tomorrow’s schools: Disciplined inquiry for education*. New York: Macmillan.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *J. Education Policy*, 14(1), 1- 17. doi: 10.1080/026809399286468
- Dale, R. (2000). Globalisation and education: demonstrating a ‘common world education culture’ or locating a ‘globally structured agenda for education?’ *Education Theory*, 50(4), 427-448. doi: 10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação?’ *Educação, Sociedade & Cultura*, 16, 133-169.

- Dale, R. (2003). Globalization and the rescaling of Educational Governance: A Case of Sociological Ectopia. Congresso Internacional da ISA – Research Committee on Sociology of Education, Midterm Conference Europe 2003: Critical Education & Utopia, Emergent perspectives for the 21st Century, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. De 18 a 20 de Setembro de 2003.
- Dale, R. (2005a). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117-149. doi:10.1080/03050060500150906
- Dale, R. (2005b). Globalização e reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro, & C. A. Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp.53-69). Porto: Edições Afrontamento.
- Dale, R. (2006). From Comparison to translation: extending the research imagination? *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 179-192. doi:10.1080/14767720600750803
- Dale, R. (2007). Globalization and the rescaling of Educational Governance: A Case of Sociological Ectopia. In C.A. Torres, & A. Teodoro (Eds.), *Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education in the Twenty-First Century* (pp. 25-42). Maryland: Rowman and Littlefield.
- Dale, R. (2008a). Changing Meanings of «the Europe of Knowledge» and «Modernizing the University», from Bologna to the «New Lisbon». *European Education*, 39(4), 27-42. doi:10.2753/EUE1056-4934390402
- Dale, R. (2008b). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de educação*, 11, 13-30.
- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1099-1120.
- Damme, D. V. (2009). The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process. In F. A. Vught (Ed.), *Mapping the Higher Education Landscape towards a European Classification of Higher Education* (pp. 39-55). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-2249-3
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Derber, C. (1983). Managing professionals. Ideological and post-industrial labor. *Theory and Society*, 12(3), 309-341. doi: 10.1007/BF00171555

- Direcção-Geral do Ensino Superior [DGES] (2010). *Bolonha: Grande Números. Estudo 2. Distribuição por área Científicas e Distritos*. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/99CEE606-990E-4CB4-A8AC-ACFAF7AAD58B/4167/BolonhaGNEstudo2Areas.pdf>. Acedido em 28 Junho, 2011.
- Direcção-Geral do Ensino Superior [DGES] (2011). *INDEZ 2010. Pessoal existente em Instituições de Ensino Superior Público*. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/99CEE606-990E-4CB4-A8AC-ACFAF7AAD58B/5817/EstudoINDEZ2010V13.pdf>. Acedido em 8 de Janeiro, 2012.
- Durkheim, E. (1989). As Regras do Método Sociológico. In M. B. da Cruz (Org.), *Teorias Sociológicas: Os Fundadores e os clássicos. (Antologia de Textos, Vol. I)* (pp.365-383). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA] (2012). *The European Higher Education Area in 2012. Bologna Process Implementation Report*. Bruxelas: EACEA. doi:10.2797/81203
- Enders, J. (1999). Crisis? What crisis? The academic profession in the “knowledge society”. *Higher Education*, 38(1), 71-81. 10.1023/A:1003751130777
- Enders, J. (2000). Academic Staff in Europe: Changing Employment and Working Conditions. *International Perspectives on Higher Education Research*, 1, 7-32. doi: 10.1016/S1479-3628(00)80097-0
- Enders, J., & De Boer, H. (2009). The Mission Impossible of the European University: Institutional Confusio and Institutional Diversity. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, & P. Maassen (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (pp. 159-178). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-9505-4_7
- Enders, J., & Teichler, U. (1997). A Victim of Their Own Success? Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspective. *Higher Education*, 34(3), 347-372. doi: 10.1023/A:1003023923056
- Estanque, E. (2005). A Carreira Académica e o Ensino Superior Universitário: Incongruências e Bloqueios. *Ensino Superior – Revista do SNESup*, 15, 7-9.

- Estanque, E., & Nunes, J. A. (2003). Dilemas e desafios da Universidade: Recomposição social e Expectativas dos Estudantes na Universidade de Coimbra. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 66, 5-44.
- Estévez Nenninger, E., & Martínez García, J. M. (2011). El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(12), 1-30.
- Federação Nacional dos Professores [FENPROF] (2010). Nota aos órgãos de Comunicação Social apresentada em 13 de Maio de 2010. Disponível em: <http://www.fenprof.pt>. Acedido em 13 de Janeiro, 2011.
- Fernández Cruz, M., & Romero López, A. (2010). Indicadores de excelência docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 44(1), 83-117.
- Fernández Lamara, N., & Marquina, M. (Eds.) (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires: Eduntref.
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001) Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2(1), 1-21. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/965/2106>
- Figueiredo, M. I., & Costa, J. A. (2010). *As políticas educativas portuguesa e española no final do século XX: um estudo comparativo*. Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro e VI Congresso Luso-Brasileiro na Espanha e em Portugal. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/178.pdf. Acedido em 3 de Junho de 2010.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2009). *Designing Qualitative Research*. London: SAGE.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortuna, C. (1987). Desenvolvimento e Sociologia Histórica: Acerca da Teoria do Sistema Mundial Capitalista e da Semiperiferia. *Sociologia Problemas e Práticas*, 3, 163- 195.
- Freidson, E. (1984). The Changing Nature of Professional Control. *Annual Review of Sociology*, 10, 1-20.

- Freidson, E. (1996). Para uma Análise Comparada das Profissões. A institucionalização do discurso e do conhecimento formal. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 31(6), 142-154.
- Freidson, E. (1998). *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: EDUSP.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais [GPEARI]. (2011). Docentes do Ensino Superior - 2001 a 2009. Lisboa: GPEARI. Acedido em 18 de Janeiro, 2012 de GPEARI em http://www.gpearl.mctes.pt/archive/doc/Docentes_do_Ensino_Superior_2001_a_2009.pdf
- Gaehdgens, C. &, Peter, R. (2009). Using the Classification in the European Research Area. In F. A. Vught (Ed.), *Mapping the Higher Education Landscape towards a European Classification of Higher Education* (pp.123-137). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-2249-3
- Galego, C. & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Galego, C., Marques, F., & Teodoro, A. (2011). Reforma do Ensino Superior e a Implementação do Processo de Bolonha em Portugal. Mudanças e Encruzilhadas. In B. L. Ramalho, J. Beltrán, M. E. P. Carvalho, & A. V. S. Diniz (Eds), *Reformas Educativas, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal y España* (pp. 97-131). Valencia: Germania.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research into Contemporary Societies*. London: Sage.
- Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1997). *Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (2004-4ªed). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, A. (2007). *Europe in the Global Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editor.
- Gil, F. (1999). A Universidade e o Conhecimento. Colóquio organizado pela Universidade de Lisboa com o título “Da Ideia de Universidade à Universidade

- de Lisboa”, em 29 3 30 de Dezembro de 1999. Disponível em: <http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/universidade/fgil.htm>. Acedido em 11 de Março de 2009.
- Gomes, J. F. (2007). *Boas práticas de governação nas instituições de educação superior: constituição e funcionamento do conselho geral*. Disponível em: <http://jvcosta.net/artigos/jfg12.html>. Acedido em 17 de Fevereiro, 2010.
- Gonçalves, C. M. (2007). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia*, 17-18, 177-224.
- Gornitzka, A. (2009). Networking Administration in Areas of National Sensitivity: The Commission and European Higher Education. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, & P. Maassen (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, (pp. 109-131). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-9505-4_5
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grediaga Kuri, R (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 96-117.
- Green, A. (1999). Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends. *Journal Education Policy* 14(1), 55- 71.
- Green, A. (2002). *Education, Globalisation and the Role of Comparative Research*. Londres: Instituto de Educação, Universidade de Londres.
- Green, A. (2003). Education, Globalisation and the Role of Comparative Research. *London Review of Education*, 1(2), 83- 97.
- Green, A. (2007). Globalisation and the changing nature of the state in east Asia. Role of Comparative. *Globalization, Societies and Education*, 5(1), 23-38. doi:10.1080/14767720601133041
- Grek, S. & Lawn, M. (2009). Short History of Europeanizing Education: The New Political Work of Calculating the Future. *European Education*, 41(1), 32-54. doi:10.2753/EUE1056-4934410102

- Grek, S., & Lawn, M. (2012). *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*. Oxford: Publisher Symposium Books.
- Guerra, J. P. M., & Nunes, A. S. (1970). A crise da universidade em Portugal: reflexões e sugestões. *Análise Social*, VII(25-26), 5-49.
- Guerra, J. P. M., & Sedas, A. S. (1970). A Crise da Universidade em Portugal: reflexões e sugestões. In A. S. Sedas (Org.), *O problema político da Universidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Habermas, J. (1993). A Ideia de Universidade. Processos de Aprendizagem. *Colóquio Educação e Sociedade*, 3, 35-66.
- Haering Pérez, F. (2008). *La Educación Superior en España: enseñanzas y títulos en el sistema “tradicional” y en el sistema configurado en el actual proceso de reforma*. Disponível em: <http://www.cimea.it/files/fileusers/Accreditamento SpagnaES.pdf>. Acedido em 8 de Março de 2011.
- Hall, R. E. (1975). *Occupations and the Social Structure*. Princeton: Prentice-Hall.
- Harris, S. (2008). Internationalising the University. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 346-357. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00336.x
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Held, D., & McGrew, A. (Eds). (2004). *Global Transformation Readers: An Introduction to the Globalization Debate* (2ª ed.). Cambridge: Polity Press.
- Henkel, M. (2000). *Academic Identities and Policy, Change in Higher Education*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hernández i Dobon, F. J., & Beltrán Llavador, J. (2008). Tradición y Modernidad en las Políticas Educativas en España: una revisión de las últimas décadas. In A. Teodoro (Org.), *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos* (pp. 65-103). Brasília: Liber Livro.
- Kehm, B. M. (2002). Internationalisation in Higher Education: from Regional to Global. In R. Begg (Ed.), *The Dialogue between Higher Education Research and Practice. 25 Years of EAIR* (pp. 109-119). Nova Iorque: Kluwer Academic Publishers.
- Kerr, C. (1995). *The Uses of the University* (4ª ed-1963). USA: Harvard University Press, 2001.

- Kerr, C. (2005). *Os Usos da Universidade. Universidade em Questão*. Brasília: Editora Universidade Brasília.
- Kogan, M. (2005). The Mission of the University. In J. Pedrosa, & J. F. Queiró (Orgs.), *Governar a Universidade Portuguesa: Missão, Organização, Financiamento e Autonomia* (pp. 86-97). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kok, W. (2004). *Facing Challenge. The Lisbon Strategy for Growth and Employment. Report form Higher Level Group on Lisbon Strategy*. Bélgica: Comunidades Europeias.
- Kok, W., Bausch, R., Fitzgerald, N., Gutiérrez, A., Hutton, W., Idrac, A. M., Verzetnitsch, F. (2004). *Enfrentar o Desafio da Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o Emprego. Relatório do Grupo de Alto Nível*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais da Comissão Europeia. Disponível em: http://www.cnel.gov.pt/document/enfrentar_desafio_estrategia_lisboa.pdf. Acedido em 10 de Janeiro, 2011.
- Kyvik, S. (2009). The Dynamics of Change in Higher Education. Expansion and Contraction in an Organisational Field. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-9248-0
- Lawn, M. & Lingard, B. (2002). Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. *European Educationl Journal*, 1(2), pp. 290-207. doi:org/10.2304/eej.2002.1.2.6
- Lemus Lopez, E. (2002). La Transición Ibérica. Ruptura Frente A Reforma en las Democratizaciones de Portugal y España. In C. Almuiña, F. de S., & M. da C. Meireles (Coords.), *Relações Portugal-Espanha. Uma História Paralela, Um Destino Comum?* (pp.103-122). Porto: Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade e Fundação Rei Afonso Henriques. Acedido em <http://www.cepese.pt/portal/investigacao/publicacoes/revista8.pdf>
- Lima, L. (1997) O paradigma da educação contábil, políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2010). Investigação e investigadores em educação: anotações críticas. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 12, 63-72. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2012%20PT%20CONF02.pdf>

- Lima, L. C., Oliveira, P., Rodrigues, L. & Pinto, M. (2010). A Propósito do “Contrato de Confiança no Ensino Superior para o Futuro de Portugal”. Texto apresentado ao Conselho Geral da Universidade do Minho. Disponível em: <http://universidadecidada.blogspot.pt/2010/01/proposito-do-contrato-de-confianca-no.html>. Acedido em 23 de Janeiro 2011.
- Lima, L., Azevedo, M. L. N., & Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas Considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação, 13*(1), 7-36.
- Lopes, D., Vaz-Rebelo, M., & Pessoa, M. (2010). O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem: teorizações e prática docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44*(1), 143-167.
- Lubienski, C. (2005). Public Schools in Marketized Environments: Shifting Incentives and Unintended Consequences of Competition-Based Educational Reforms, *American Journal of Education, 111*, 464-486. doi: 10.1086/431180
- Maassen, P., & Musselin, C. (2009). European Integration and the Europeanisation of Higher Education. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, & P. Maassen (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (pp. 3-14). doi: 10.1007/978-1-4020-9505-4_1
- Magalhães, A. (2000). O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação, n.º 13*(2), 7-28.
- Magalhães, A. (2004). *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Magalhães, A. (2006). A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação, 7*, 13-40.
- Magalhães, A. (2008). Análise de Políticas Educativas. Relatório da unidade curricular. Provas de Agregação
- Magalhães, A. (2010). Os modelos emergentes de regulação política e a governação do Ensino Superior na Europa. In A. Teodoro (Org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização* (pp. 37-67). Lisboa: Edições Universitárias.
- Magalhães, A., & Amaral, A. (2000). Portuguese Higher Education and the Imaginary Friend: the Stakeholder's Role in Institutional Governance. *European Journal of Education, 35*(4), 439-448. doi:10.1111/1467-3435.00038

- Magalhães, A., & Stoer, S. R. (2003). Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for European education policy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(3), 41-66.
- Magalhães, J. (2001). Espanha e Portugal no Quadro Democrático: Entre a Bilateralidade Política e a Ofensiva Económica. *Revista de Pensamento do Eixo Atlântico*, 4, 247-260 [número especial: La Mirada del Outro. Para una Historia de la Educación en la Península Ibérica]. Disponível em: http://www.eixoatlantico.com/_eixo_2009/subido/publicaciones/pub20071128090212/revista4.pdf. Acedido em 18.09.2009.
- Marginson, S. (1993). Human capital theory. In S. Marginson (Ed.), *Education and Public Policy in Australia* (pp. 31-54). New York: Cambridge University Press.
- Marginson, S. (2000). Rethinking Academic Work in the Global Era. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(1), 23-35. doi: 10.1080/713678133
- Marques, F., Aníbal, G., Graça, V., & Teodoro, A. (2008). A política educativa da União Europeia. O proceso de unionização no contexto da globalização. In A. Teodoro (Org.), *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos* (pp. 123-160). Brasília: Liber Livro.
- Martins, I. P. (2010). A investigação educacional: princípios e estratégias de internacionalização. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 12, 19-26. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2012%20PT%20D2.p>
- Mas, O. & Ruiz, C. (2007). El Profesor Universitario en el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Perfil Competencial e Necesidades Formativas. Comunicação apresentada no I Congreso internacional “Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado”. Barcelona. Disponível em: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/48.pdf>. Acedido a 3 de Agosto de 2011.
- Masetto, M. (1998). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), s/p. Disponível em: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- MCTES (2009). *The Framework for Higher Education Qualifications in Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em:

- http://www.mctes.pt/archive/doc/FHEQ_in_Portugal.pdf. Acedido em 15 de Dezembro de 2009.
- MCTES (2010). *Bolonha em Portugal e a reforma do ensino superior*. Disponível em: www.mctes.pt/archive/.../Nota_Bolonha_em_Portugal_v9mar2010_final.pdf. Acedido em 3 de Maio de 2010.
- MCTES (2010). *Contrato de Confiança no Ensino Superior para o Futuro de Portugal*. Disponível em: http://www.mctes.pt/archive/doc/DiscursoContratoConfianca_R_.pdf. Acedido em 3 de Julho de 2011.
- Mény, Y., Muller, P., & Quermonne, J. (Eds.). (1996). *Adjusting to Europe. The impact of the European Union on national institutions and policies*. Nova Iorque: Routledge.
- Michavila, F. (2005). Cinco ideas innovadoras para la europeización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1), 1-5.
- Ministerio de Educación (2010). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2010/2011*. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/novedades/2011-datos-cifras-10-uv.pdf?documentId=0901e72b809384a4>. Acedido em 17 de Setembro de 2011.
- Ministerio de Educación (2011). Avance de la Estadística de Estudiantes Universitarios. Curso 2010-2011. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/novedades.html>. Acedido a 28 de Setembro de 2011.
- Montané, A. & Beltrán, J. (Coords.) (2011). Políticas de Cohesión y Equidad de la Educación Superior en España. Relatório Nacional. [Programa Alfa III de la CE].
- Montané, S., Beltrán, J., Camus, P., & Olivé, C. (2010). Del elitismo a la internacionalización. Desafíos, recorridos y cambios en las políticas de educación superior en España. In A. Teodoro (org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do elitismo à Transnacionalização* (pp.69-93). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Monteiro, A. R. (2001). *Educação da Europa*. Porto: Campo das Letras.
- Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (Orgs.). (2007). *Globalização e Educação. Desafios para as políticas e as práticas*. Porto: Porto Editora.

- Moreira, M. A. (2010, Julho). *Abandono da Narrativa, Ensino Centrado no Aluno e Aprender a Aprender Criticamente*. Conferência apresentada no VI Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa. São Paulo, Brasil.
- Moreira, V. (2008). Estatuto legal das instituições de ensino superior. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Políticas do ensino superior, quatro temas em debate* (pp. 123-139). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Morrow, R., & Torres, C. A. (2000). The State, Globalization, and Educational Policy. In N. C. Burbules, & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education: critical perspectives* (pp. 27-56). London: Routledge.
- Mourão, A. (2008). Apresentação. In Immanuel Kant. *O Conflito das Faculdades*. Covilhã: Universidade da Beira Interior - Lusofonia press.
- Musselin, C. (2004). Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility. *Higher Education* 48(1), 55-78. doi: 10.1023/B:HIGH.0000033770.24848.41
- Musselin, C. (2005). European academic labor markets in transition. *Higher Education* 49(1-2), 135-154. doi: 10.1007/s10734-004-2918-2
- Neave, G. (1995). On Visions, Short and Long. *Higher Education Policy*, 8, 9-10. doi:10.1057/hep.1995.1
- Neave, G. (2008). From guardian to overseer; trends in institutional autonomy, governance and leadership. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Políticas do ensino superior, quatro temas em debate* (pp. 45-70). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Neave, G., & Amaral, A. (Eds.). (2012). *Higher Education in Portugal 1974-2009: A Nation, a Generation*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-2135-7
- Neave, G., & Rhoads, G. (1987). The Academic Estate in Western Europe. In B. R. Clark (Ed.), *The Academic Profession: National, Disciplinary & Institutional Settings* (211-270). Los Angeles: University of California Press.
- Nixon, J. (2001). Not without dust and heat: The moral bases of “new” academic professionalism. *British Journal of Educational Studies*, 49 (2), 173-186.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l’Education)*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.

- Nóvoa, A. (2000). The Teaching Profession in Europe: Historical and Sociological Analysis. In E. S. Swing, J. Schriewer, & F. Orivel (Eds.), *Problems and prospects in European education* (pp.45-71). Westport: Praeger Publishers.
- Nóvoa, A. (2005a). Les états de la politique dans l’espace européen de l’éducation. In M. Lawn & A. Nóvoa (Coords.), *L’Europe Réinventée. Regards Critiques sur l’Espace Européen de l’Éducation* (pp. 197-224). Paris: L’Harmattan.
- Nóvoa, A. (2005b). *Vers un Comparatisme Critique Regards sur l’Éducation*. Lisboa: Educa.
- Oakeshott, M. (1993). A Ideia de Universidade. *Colóquio Educação e Sociedade*, 3, 21-34.
- Olivé, C. M. & Montané, S. (2010). A caminho de 2010: A universidade espanhola entre o desafio e a resistência. In J. E. Romão, & Ivanise Monfredini (Orgs.), *Prometeu desencantado Educação Superior na Ibero-américa*. Brasília: Liber Livro.
- Oliveira, L. (2000). Desafios à Universidade. Comercialização da ciência e recomposição dos saberes académicos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, 93-116.
- Oppenheimer, M. (1973). The Proletarianisation of the Professional. *Sociological Review Monographys*, 20, 213-277.
- Pedró, F. (2009). Continuity and Change in the Academic Profession in European Countries. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 411-429. doi: 10.1080/03797720903356594
- Pedrosa, J. & Queiró, J. F. (Orgs.). (2005). *Governar a Universidade Portuguesa: Missão, Organização, Financiamento e Autonomia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peixoto, P. (2010). O envelhecimento das profissões docentes no Ensino Superior. *Ensino Superior – Revista SNESup*, 35, 4.
- Pereira, T. S. (1996). Uma Análise do Impacto das Políticas Europeias na Colaboração Internacional em Investigação Científica em Portugal e no Reino Unido. *Análise Social*, 135, 229 - 265.
- Pereira, T. S. (2004). Processos de Governação da Ciência: O debate em torno do modelo de financiamento das unidades de investigação em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 5-32.

- Pereira, T. S. (2009). Carreiras de investigação e carreiras docentes ou uma única carreira académica? *Ensino Superior – Revista do SNESup*, 33, 27-31.
- Perkin, H. (1969). *Key Profession: History of the Association of University Teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Perkin, H. (1987). Academic Profession in the United Kingdom. In B. R. Clark (Ed.), *The Academic Profession: National, Disciplinary & Institutional Settings* (pp. 13-59). Los Angeles: University of California Press.
- Postman, N. & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Radaelli, C. M. (2003). *The Open Method of Coordination. A new governance architecture for the European Union?* Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies. Disponível em: http://www.eurosfaire.prd.fr/7pc/doc/1168434892_cr20031.pdf
- Rhoads, R. A., & Torres, C. A. (Eds.). (2006). *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford: Stanford University Press.
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2008). Researching Education in a Globalising Era: Beyond Methodological nationalism, Methodological Statism, Methodological Educationism and Spatial Fetishisms. In J. Resnik (Ed.), *The Production of educational Knowledge in the Global Era* (pp.19-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Robertson, S. L. (2006). The Politics of Constructing (a Competitive) Europe(an) Through Internationalizing Higher Education: Strategy, Structures, Subjects. *Perspectives in Education*, 24(4), 29-44.
- Robertson, S. L. (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, Mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 407-422.
- Robertson, S. L. (2010a). Europa, Competitividade e Ensino Superior. Um projecto em desenvolvimento. In A. Teodoro (Org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização* (pp. 117-135). Lisboa: Edições Universitárias.

- Robertson, S. L. (2010b). The EU, «regulatory state regionalism» and new modes of higher education governance. *Globalization, Societies and Education*, 8(1), 23-37. doi:10.1080/14767720903574033
- Rodrigues, M. J. (2003). A Estratégia de Lisboa e as suas implicações para a reforma institucional da União Europeia. 2003. Disponível em: http://www.ieei.pt/files/Estrategia_Lisboa_Reforma_Institucional_UE_Maria_Joao_Rodrigues.pdf
- Rowland, S. (2002). Overcoming fragmentation in professional life: The challenge for academic development. *Higher Education Quarterly*, 56(1), 52–64.
- Royo, S. M. (Ed.). (2003). *Spain and Portugal in The European U...: The First fifteen years*. London: Frank Cass and Company Limited.
- Santiago, R. (2005). Uma reflexão panorâmica sobre o impacto do managerialismo na administração pública e no ensino superior. In R. Santiago, A. Magalhães, & T. Carvalho (Orgs.), *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português* (pp. 1-33). Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santiago, R., & Carvalho, T. (2008). Academics in a New Work Environment: The Impact of New Public Management on Work Conditions. *Higher Education Quarterly*, 62(3), 204-223. doi: 10.1111/j.1468-2273.2008.00390.x
- Santiago, R., & Carvalho, T. (2008). Gender differences on research: perceptions and use of academic time. *Tertiary Education and Management*, 14(4), 317-330.
- Santiago, R., & Carvalho, T. (2011). Mudança no Conhecimento e na Profissão Académica em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 41(43), 403-426. doi: 10.1590/S0100-15742011000200005
- Santiago, R., Magalhães, A., & Carvalho, T. (Orgs.). (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santos, B. S. (1984). A Crise e a Reconstituição do Estado em Portugal, 1974-1984. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 14, 7-29.
- Santos, B. S. (1985). Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial. O Caso Português. *Análise Social*, XXI(87, 88, 89), 869-901.
- Santos, B. S. (1989). Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Críticas das Ciências Sociais*, 27-28, 11-62.

- Santos, B. S. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
- Santos, B. S. (2000). *Crítica da Razões Indolente. Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2001). Os Processos da globalização. In B. de S. Santos (Org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- Santos, B. S. (2008). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2010). The European University at Crossroads. *Oficina n.º 355* [Working paper]. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/821_European%20University%20at%20Crossroads_Of.CES355.pdf. Acedido em 16 Janeiro de 2011.
- Santos, B. S. (2012). The University at a Crossroads. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, X(1), 7-16.
- Schirato, T., & Webb, J. (2004). *Understanding Globalization*. London: SAGE.
- Schultz, T. W. (1963). *The Economic Values of Education*. New York: Columbia University Press.
- Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica [SEESIC] (1975). *Política do Ensino Superior. Bases para um Programa*. Lisboa: Secretaria de Estado do Ensino Superior e da Investigação Científica.
- Seixas, A. M. (2000). O ensino superior privado em Portugal: políticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 13(2), 53-79.
- Seixas, A. M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à «Educação» da Crise* (pp. 209-238). Porto: Afrontamento.
- Seixas, A. M. (2003). *Políticas educativas para o ensino superior: A inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, J. J. R. F., Emídio, M. T. (1993). Nota Introdutória. *Colóquio Educação e Sociedade*, 3, 7-12.

- Silve, J. S. (2010). Crónica de uma morte anunciada. O fim do Sistema Binário no Superior Português. *Ensino Superior – Revista SNESup*, 35, 11-13.
- Simão, J. V. Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva.
- Simões, J. (2004). *Retrato político da saúde. Dependência do percurso e inovação em saúde: da ideologia ao desempenho*. Coimbra: Almedina.
- Sindicato Nacional Ensino Superior [SNESup]. (2002). *Revisão dos Estatutos de Carreira*. Acedido a 13 de Fevereiro, 2011 de SNESup em www.snesup.pt
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. John Hopkins University Press.
- Smelser, N. (2003). On Comparative Analysis, Interdisciplinarity and Internationalization in Sociology. *International Sociology*, 18(4), 643-657.
- Sousa, S. B. (2010). A “Comunidade Académica” como um Conceito Errático. *Sociologia*, XX, 149-166.
- Sousa, S. B. (2012). Entre a Profissão e a Comunidade Académica: Contributos para a caracterização sócio-organizacional. In Actas do VII Congresso Português de Sociologia, Lisboa: APS. ISBN: 978-989-97981-0-6. Disponível em: http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&lg=pt.
- Stake, R. E. (1998). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Steger, M. B. (2009). *Globalisation: A Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoer, S. R. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2004). Education, knowledge and the network society. *Globalisation, Societies and Education*, 2(3), 319-335. doi:10.1080/1476772042000252443
- Stoer, S. R., Cortesão, L., & J. A. Correia (Orgs.). (2001). *A Transnacionalização da Educação: da crise da educação à «educação» da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stromquist, N. P. (2007). The Academic Profession in the Face of Changing Societal and Institutional Expectations. In N. P. Stromquist (Ed.), *The Professoriate in the Age of Globalization* (pp. 1-27). Rotterdam: Sense Publisher.

- Subirats, J. (2001). Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época? *Educar*, 28, 11-39.
- Swing, E. S., Schriewer, J., & Orivel, F. (Eds). (2000). *Problems and Prospects in European Education*. Westport: Praeger.
- Taylor, P. G. (1999). *Making Sense of Academic Life: Academics, Universities and Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Teodoro, A. & Vasconcelos, M. L. (Orgs.). (2005). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior. Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária* (2ªed). SP: Editora Mackenzie; Cortez.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educacionais nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Orgs.), *A Transnacionalização da Educação: da crise da educação à educação da crise* (pp. 127-164). Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2002). As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *EccoS revista científica*, 4(1), 61-77.
- Teodoro, A. (2003b). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2005). Ensino superior: tendências e desafios no caso português. In A. Teodoro & M. L. Vasconcelos (Orgs.), *Ensinar e Aprender no Ensino Superior. Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária* (pp. 13-33) (2ªed). São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez.
- Teodoro, A. (2006a). O processo de Bolonha e a reforma universitária: dos riscos potenciais às possibilidades reais de mudança. In F. S. Neves *et al.* *Adimplenda Est Bolonia! É preciso cumprir Bolonha! A “Declaração de Bolonha” e o Ensino Superior em Portugal* (pp. 45-52). Lisboa: Edições Universitárias.
- Teodoro, A. (2006b). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Teodoro, A. Galego, C., & Marques, F. (2010). Do Fim dos Eleitos ao Processo de Bolonha: AS Políticas de Educação Superior em Portugal (1970-2008). *Ensino Em-Revista*, 17(2), 659-691.

- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Teodoro, A., & Vasconcelos, M. L. (Orgs.). (2005). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior. Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária* (2ªed). SP: Editora Mackenzie; Cortez.
- Teodoro, A., Galego, C., & Marques, F. (2010). Do “fim dos eleitos” ao processo de Bolonha. As Políticas de educação Superior em Portugal (1970-2008). In A. Teodoro (Org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização* (pp. 93-116). Lisboa: Edições Universitárias.
- Tiana, A. (2001). España y Portugal Durante la Transición Democrática: Los Inicios de un Nuevo Intercambio Educativo. *Revista de Pensamento do Eixo Atlântico*, 4, 287-308. Disponível em: http://www.eixoatlantico.com/_eixo_2009/subido/publicaciones/pub20071128090212/revista4.pdf
- Torres, C. & Rhoads, R. (Eds.) (2006). *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*. California: Stanford University Press.
- Torres, C. A. (2010). Introdução. La Educación Superior en Tiempos de la Globalización Neoliberal. In A. Teodoro (Org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização* (pp. 11-33). Lisboa: Edições Universitárias.
- Trow, M. (1973). *Problems in Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission of Higher Education.
- Trow, M. (1996). Continuities and Change in American Higher Education. In A. Burgen (Org.), *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century* (pp. 24-36). Londres: Jessica Kingsley Publisher Ltd.
- Trow, M. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. UC Berkeley: Institute of Governmental Studies. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213>
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Valcárcel, M. (Coord.) (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergência europea en educación superior. Disponível em: http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf. Acedido em 4 de Maio de 2010.
- Välimaa, J., & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56(3), 265–285. doi: 10.1007/s10734-008-9123-7
- Vaz-Rebelo, M. P., Pessoa, M. T., Barreira, C. F. (2010). Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44-1, 63-82.
- Veiga, A. & Amaral, A. (2009). Policy Implementation Tools and European Governance. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, & P. Maassen (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, (pp. 133-157). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-9505-4_6
- Veiga, A., & Amaral, A. (2011). Uma interpretação do olhar da História sobre Bolonha. *Revista da FLUP, IV Série, vol. 1*, pp. 29-40.
- Veiga, A., & Amaral, A. (2012). The Impacts of Bologna and of the Lisbon Agenda. In G. Neave & A. Amaral (eds.), *Higher Education in Portugal 1974-2009: A Nation, A Generation* (pp. 265-284). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-2135-7_11
- Versey, L. (1965). *The Emergence of the American University*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vught, F. A. (Ed.). (2009). Mapping the Higher Education Landscape towards a European Classification of Higher Education. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-2249-3
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World-System*. New York: Academic Press.
- Wallerstein, I. (1979). *The Capitalist World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Welch, A. (1997). All change? The professoriate in uncertain times. *Higher Education*, 34(3), 299–303. 10.1023/A:1003067705309
- Wheelahan, L. (2012). The problem with competency-based training. In H. Lauder, M. Young, H. Daniels, M. Balarin, & J. Lowe (Eds.), *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives* (pp. 152-165). New York: Routledge.

- Williams, K. (2008). Troubling the concept of the ‘academic profession’ in 21st Century higher education. *Higher Education*, 56(5), 533–544. doi: 10.1007/s10734-007-9109-x
- Wilson, L. (1942). *The Academic Man. A study in the Sociology of a Profession*. New York: Oxford University Press.
- Wirt, F. (1980). La Comparación de Políticas Educativas: Teoría, Unidades de Análisis y Estrategias de Investigación. In P. Altbach, & G. Kelly (Orgs.), *Nuevos Enfoques en Educación Comparada* (pp. 313-333). Madrid: Mondadori.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2005). *Investigación com estúdio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Young, M. (2012). Education, globalization and the «voice of knowledge». In H. Lauder, M. Young, H. Daniels, M. Balarin, & J. Lowe (Eds.), *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives* (pp. 139-151). New York: Routledge.
- Zabalza, M. A. (2004). Condiciones para el desarrollo del Practicum. *Profesorado, revista currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1-22.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 37-69.
- Zabalza, M. A. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário – respondendo ao desafio do espaço europeu do Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2008). Innovación en la enseñanza universitaria. El proceso de convergencia hacia un espacio europeo de educación superior. *Educação*, 31(65), 199-209.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser professor universitário hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

Zgaga, P. (2006). *Looking out: The Bologna process in a global setting: on the "External dimension" of the Bologna process*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

Legislação Portuguesa

Lei n.º 5/73, de 11 de Agosto. Bases para a Reforma do Sistema Educativo.

Lei n.º 9/1979, de 19 de Março. Bases do Ensino Particular e Cooperativo.

Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo em Matéria de Ensino Superior e primeira alteração à lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 38/2007 de 16 de Agosto. Regime Jurídico da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior.

Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro. Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES).

Lei n.º 7/2010 de 13 de Maio. Primeira alteração ao Estatuto da Carreiras Docente do Ensino Politécnico.

Lei n.º 8/2010 de 13 de Maio. Primeira alteração ao Estatuto da Carreiras Docente do Ensino Politécnico.

Decreto-lei n.º. 402/73, de 11 de Agosto. Plano de Expansão e Diversificação do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º. 427-B/77, de 14 de Outubro. Cria o Ensino Superior de Curta Duração.

Decreto-lei n.º 397/1977, de 17 de Setembro. Regula o Ingresso no Ensino Superior.

Decreto-lei n.º 448/1979 de 13 de Novembro. Estatuto da Carreiras Docente do Ensino Universitário.

Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro. Define a rede de estabelecimentos de ensino superior politécnico que anteriormente se designava «ensino de curta duração.

Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho. Criação da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico.

Decreto-lei n.º 205/98 de 11 de Junho. Cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior e estabelece as regras gerais necessárias à concretização do

sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior e os princípios a que deve obedecer a constituição das entidades representativas das instituições do ensino superior universitário e politécnico, públicas e não públicas.

Decreto-lei n.º 157/99, de 14 de Novembro. Estatuto da Carreira de Investigação Científica.

Decreto-lei n.º 369/2007 de 5 de Novembro. Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Decretos-lei n.º 205/2009 de 31 de Agosto. Revisão do Estatuto da Carreiras Docente do Ensino Universitário.

Decreto-lei n.º 206/2009 de 31 de Agosto. Regime Jurídico do Título de Especialista.

Decretos-lei n.º 207/2009 de 31 de Agosto. Revisão do Estatuto da Carreiras Docente do Ensino Politécnico.

Legislação Espanhola

Lei de Instrução Pública, de 9 de Setembro de 1857. Lei Moyano.

Lei 14/1970, de 4 de Agosto. Lei Geral de Educação e Financiamento da Reforma Educativa (LGE).

Lei Orgânica 11/1983, de 25 de Agosto. Lei de Reforma Universitária (LRU).

Lei Orgânica 1/1990, de 3 de Outubro. Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE).

Lei Orgânica 6/2001, de 21 de Dezembro. Lei Orgânica de Universidades (LOU).

Lei Orgânica 4/2007, de 12 de Abril. Lei Orgânica que Modifica a Lei Orgânica de Universidades (LOMLOU).

Real Decreto 55/2005, de 21 de Janeiro. Estabelece a Estrutura de Ensino Universitário e Regula os Estudos Universitários Oficiais de Graduação.

Real Decreto 56/2005, de 21 de Janeiro. Regula os Estudos Universitários de Pós-graduação.

Real Decreto 1312/2007, de 5 de Outubro. Estabelece a Acreditação Nacional para o Acesso aos Corpos Docentes Universitários.

Real Decreto 1313/2007, de 5 de Outubro. Regula o Regime dos Concursos de Acesso à Corpos Docentes Universitários.

Real Decreto 99/2011, de 28 de Janeiro. Regula o Ensino Oficial de Doutoramento.

Documentos Mandatários:

Magna Charta Universitária de Bolonha, de 1988

Declaração de Sorbonne, de 1998

Declaração de Bolonha, de 1999

Comunicado Praga, 2001

Comunicado de Berlim, 2003

Comunicado de Bergen, 2005

Comunicado de Londres, 2007

Comunicado de Lovaina, 2009

Declaração de Budapeste/Viena, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Tradução em Inglês do Capítulo I

CHAPTER I – Academic Profession in University Context

1. Nature and (re)signification of the mission of the University and the Place of Academic Profession

The university is an institution with deep historical roots. Clark Kerr (1995), an author who has written extensively about universities, says that most part of the European institutions that were created in the fifteenth century still retains, nowadays, a similar form of governance, which gives the university its continuity and relative identity through the centuries (Gil, 1999) representing an undeniable history of success (Enders & de Boer, 2009). According to Santos (1989), this continuity of the university, as an institution, is «associated with a functional and organizational rigidity [and] with a relative impermeability of external pressures» (Santos, 1989, p. 11), especially in the Western world. In another line of thought, Gil (1999) considers that this continuity is essentially institutional, because the university unalterably retains the rites and the academic degrees everywhere¹ (preserving even in some countries the Latin designations²). This author also associates the stability of the university to the cognitive factor. Despite the existence of a curriculum reform, the division of the subjects into «language arts» and « mathematics» remains to this day. Therefore, adds Gil (1999), with the exception of Royalty, no other institution (judicial, military, fiscal ...) is comparable to the university in terms of stability.

Also Subirats (2001) contributes with an argument in favour of the university, questioning the secret of the permanence and undeniable role of the university in our societies. In response, he says that universities are essentially large factories of “knowledge”; and “knowledge” represents «the crucial element that allowed them to have the strength and the coordinates to resist the worst moments» throughout the history of mankind. In this context, we may recognize that “knowledge” «is the great lever of power and wealth» (Subirats, 2001, pp. 12-13). On the other hand, being the

¹ If we take into account the words of Artur Mourão (2008), the university at the time of Kant in no way resembles the existing universities: «is far from being nihilistic, skeptical or indifferent axiologically, [and it is not] (...) the echo of the impositions and arbitrary measures of political power (being at that time an Enlightened absolutism), nor is it subservient to the theological superintendence that was very strong at the time.» (p.4). Notwithstanding, centralization still prevails today teachers with only a certain level of autonomy, students, classroom systems, exam and degree procedures, even a departmental administrative structure (Kerr, 1995).

² For example, the author mentions the case of a Danish college of letters where the student is referred to as «candidatus atrium».

academics the main agents of knowledge, Taylor (1999) considers that it is reasonable to speculate that the longevity of Universities is due to the change and adaptation of the academics through time.

Many other authors confirm and corroborate this idea that contemporary universities are very similar to their medieval predecessors (Kerr, 1995; Trow, 1996). However, without denying this continuity, many authors debated and discussed the «Idea of University»³ throughout history; some of these debates have led to different models of university (Newman University, University of Berlin, American University or UK University), marking, thereby, their trajectory until the present time. Despite the fact the semantic of these debates refers to a unitary conception of what should be the university – counteracting, according to Barreto (1999), the university and societal reality that promotes and stimulates diversity – the subsidiary texts of these debates are configured with different perspectives and concepts that lead university by different paths.

Notwithstanding the divergence of the debates around the idea of university, until the decade of 1960s we can find an apparent continuity in the objectives of the university (Santos, 1989). Thus, in the vast literature on the mission and function of the university, we may find very similar descriptions about what would be (or should be) the mission of the modern university – whose origin dates back to the late eighteenth and early nineteenth century⁴ – associated with reforms in England, Prussia and France.

Hitherto universities were institutions largely devoted to teaching and training of professionals in areas such as law, medicine and theology (Altbach, 2011), being designated by universities of teaching. With the reform carried out by Wilhelm von Humboldt at the University of Berlin in 1810, research has become central in the functions assigned to the university, giving rise to research universities⁵. The structure of the academic profession was hierarchical and based on the chair system, being that its members were considered public officials. The profession enjoyed a high social prestige

³ As an example we have: in 1852 *The Idea of University* of John Henry Newman; in 1930 *The Idea of a Modern University* of Abraham Flexner; in 1936 *Misión de la Universidad* de Ortega y Gasset and also the book *University Idea* of Karl Jaspers, published in 1923, republished in 1946 and reappearing in 1961 in a new version.

⁴ The university has existed since the twelfth century, following the model of scholastic pedagogy. However, it was only with the modern university that took the character of «higher level of schooling» (Lopes, Vaz-Rebelo & Pessoa, 2010).

⁵ Despite being called “research universities”, these universities also had (and still have) the function of teaching (Altbach, 2011).

and stability with a great professional autonomy and academic freedom based on the humboldtian ideals of «lernfreiheit» (freedom to learn) and «lehrfreiheit» (freedom to teach) (Altbach, 2011). This reform of the German university was an inspiration to many other higher education systems around the world and gave rise to the so-called “research universities”.

Although heavily influenced by the German model, in the U.S. another historical movement of higher education appears that contributes in another way to the formation of modern universities (Kerr, 1995, 2005; Altbach, 2011) and, somehow, became dominant in the current global model or in the «gold standard» (Altbach, 2011) of world universities – both from the point of view of development, and from the point of view of economics. Comparing the two currents Kerr (1995) states:

the one was Prussian, the other American; one elitist, the other democratic; one academically pure, the other sullied by contact with the soil and the machine. The one looked to Kant and Hegel, the other to Franklin, Jefferson and Lincoln. But they both served an industrializing nation and they both did it through research and the training of technical competence. (pp. 11-12)

The American model is distinguished from the German model in several aspects:

- it emphasized service to society as a key value;
- the organization of the academic profession was more democratic, using discipline-based departments rather than the hierarchy of the chair system; and
- its governance and administrative arrangement was more participative – by the faculty – and more managerial – by deans and presidents who were appointed by trustees or governing boards rather than elected by peers. (Altbach, 2011)

In both models – German and American – the university is established as a vital tool in building the nation-state⁶, as an agent in national construction and as a way of strengthening the state apparatus. Thus, being connected to the construction of a country's project, the university had the role of conceiving:

projects of national development or modernization led by the state and

⁶ The project of modernity, largely built around the “State, as a historical product of conquest and affirmation of the monopoly of legitimate physical violence, could count later with the public school – also becoming one of the central institutions of the exercise of symbolic violence –, to submit all identities scattered, fragmented and plural around a political and cultural ideal that would become called «Nation». Being partly driving force and also in part a consequence of the effective action of public education, the binomial nation-state continues to maintain some centrality to the analysis of education policies” (Afonso, 2003, p.37).

aimed at generating and consolidating the country's coherence and cohesion as an economically, socially, and culturally well-defined geopolitical territory (...) endowed with a political system considered adequate to promote citizens loyalty to the State and solitariness among citizens as nationals of the same country where peace was pursued, but in which people could die for this peace. (Santos, 2008, p. 37)

According to Santos (2008, p.37-38) “this involvement [with the national project of nation-states] was so profound that in many cases it became the second nature of the university”. In what concerns this “involvement”, Altbach quotes Versey (1965): “the border of the university is the border of the state” (Altbach, 2011, p. 16). Given the above and as it is summarized by Kerr (1995, 2005), the modern university has brought two major forces: science and nationalism.

Historically the 1930s represents a period of fervent discussion and academic debate around an idea of university. Referring to this period and this debate, Santos, in a text published in 1989 entitled "From the Idea of University to the University of Ideas" puts forward two classical authors, Jaspers and Ortega y Gasset that in the decades of 1920-30 expressed their own ideas about the university. Thus, these texts are considered works of reference for those seeking to understand the development of the university. Although opposites in terms of ideological positioning, these authors do not differ much in what respects the objectives idealized and proposed to the university. Jasper argues that:

“because the truth is only accessible to those who search systematically, research is the main objective of the university; because the scope of the truth is far greater than science, the university should be a center of culture, available for the education of man as a whole; finally, because the truth is to be transmitted, university teaches, and even the teaching of the skills must be directed to the integral formation” (Santos, 1989, p. 12)

For Ortega y Gasset the aim of the university involves:

Transmission of culture; the teaching of professions; scientific research and education of the new men of science. (Santos, 1989, p. 12)

For both author's research and education was the great responsibility and mission of the university as a center of culture and science.

According to the analysis of Kerr (1955), alongside the direction of social evolution, the university has become, in the 1930s, an institution consciously dedicated,

on the one hand, to the search for knowledge and solutions to practical problems and, on the other hand, to the critical appreciation of the achievements and the training of individuals with a high level of education. It was also during this period that began to take place fundamental changes in the internal organization of the university:

This evolution had brought departments into universities, and still new departments; institutes and ever more institutes; created vast research libraries; turned the philosopher on his log into a research in his laboratory or the library stacks; taken medicine out of the hands of the profession and put it into the hands of the scientists; and much more. Instead of the individual student, there were the needs of society; instead of Newman's eternal «truths in the natural order» there was discovery of the new, instead of the generalist, there was the specialist. (Kerr, 1995, p. 4)

In this sense, when Kerr (1995) is referring to the university, he uses the term "multiversity". The idea of "multiversity" is the result of combining three ideal types of university: the British university model, the German university model and the American university model. As the author says:

“the university anywhere can aim no higher than to be as British as possible for the sake of the undergraduates, as German as possible for the sake of the graduates and the research personnel, as American as possible for the sake of the public at large – and as confused as possible for the sake of the preservation of the whole uneasy balance”. (Kerr, 1995, p. 14)

The author tells us that the university is no longer just a community of teachers and students, as it was in medieval times, but the set of various communities: a community of graduates and undergraduates; a community of humanists; a community of scientists; a community of professional schools; a community of all the non-academic personnel and community of administrators. Therefore, reflections on what was once a community of teachers and students with a single view of the nature and purpose of the university cause much of the t malaise experienced in current universities, since the university being so many things to so many different people that it must necessarily be in conflict with itself (Kerr, 1995). In "multiversity" interests are varied and often in conflict and:

“has no bards to sing its praises; no prophet to claim its vision; no guardian to protect its sanctity. It has its critics, its detractors, its transgressors. (...) But it also has its reality rooted in the logic of history. It is imperative rather than a reasoned choice among elegant alternatives”. (Kerr, 1995, p. 5)

This positioning of Kerr fits the postmodernist argument that there are multiple rationalities where reason and humanity are anchored, therefore it is not possible to propose a coherent and unified narrative that legitimates any institution (Magalhães, 2004).

The 1960s represents another historical landmark of development within the university. Thus, after a golden age in the development of university education in the years following the Second World War⁷, due to the success of the social struggle for the right to education – translated in the demanding of the democratization of access to university and in the economic imperatives that demanded a higher qualification of workmanship in the key sectors of the industry (Santos, 2008) –, the apparent continuity of the objectives, based on the wide and unified idea that the university should seek unconditionally the truth (only for the sake of the truth), were only shaken in the 1960s due to the pressures and changes to which the university was subjected. But even so, argues Santos (1989), at the abstract level "the formulation of the objectives maintained a remarkable continuity. The three main purposes of the university started to be the research, the teaching and the provision of services" (p.13).

With the inclusion of the provision of services as a goal of the university, the boundary between this and the society begins to blur contributing to the loss of identity of higher education (Magalhães, 2004), since, adjusting itself to the demanding, the higher education has diversified more and more and, thereby, other institutions were born that were inserted within the higher education system. Using the concept of “classification” of Basil Bernstein (1996), Magalhães argues that “the strong classification that existed between higher education and society was weakened as the pressures to bring the institutions to the "world" increased” (2004, p. 372). Magalhães also adds that the “relevance and connection with the world of work is increasingly on the basis of speeches on the issue, if these characteristics become hegemonic axes of organization (...) they can induce the dissolution of the identity of higher education under the weight of its economic function” (Magalhães, 2004, p.372).

Given the demands made to the university in this period of history, knowledge begins to reconfigure itself and society begins to be conceptualized as a knowledge economy, as we would say today. In the preface of his book published in 196, Kerr

⁷ Essentially in the central countries, as Santos (2008) underlines. In the case of Portugal and Spain, the great development of higher education takes place in the 1970s.

(1995) notes, that it is of general recognition that knowledge, as a basic reality "is the most important factor in economic and social growth". As the author reported at that time:

we are just now perceiving that the university's invisible product, knowledge, may be the most powerful single element in our culture, affecting the rise and fall of professions and even of social classes, of regions and even of nations. (Kerr, 1995, p. Xiv)

Because of this fundamental reality, the university is being called upon to produce knowledge as never before – knowledge with civic, national or regional purposes or even without any purpose; once, the more knowledge there is, the better for the humanity (Kerr, 1995, 2005). Thus, the cycle of technological innovation will become increasingly shorter in all areas of production and society (Santiago, 2005). It is this new basic reality of society that is reshaping the nature and quality of universities, reflecting itself on the recognition of the usefulness of the university for economic growth, international competition and the political, social and cultural development (Kerr, 1995, 2005).

But it was not only the concept of “knowledge” that was reconfigured. Inherently, also the definition of “research” has changed. Kogan (2005) alludes to a study carried out in 1969 by two American scholars, Cronbach and Suppes, who developed the term “disciplined inquiry”, which allows to give emphasis to different types of knowledge, which may differ between groups, depending on the area of knowledge reference. As Kogan (2005) exposes, the “disciplined inquiry” may take several forms:

- research – discovery and testing of new knowledge. It may range from highly technical laboratory science to research with the function of sustaining collective memories of people's culture and history;
- research and development (R&D) – the systematic application and testing of knowledge for use;
- scholarship – reworking and redefinition of existing knowledge and concepts. This is an activity often associated with research, but in some subject areas may be the main activity, for example in classics or philosophy or the humanities;
- other forms of knowledge – may be different forms of R&D targeted on different purposes, such as curriculum development. They may contribute to the solutions of practical concerns by helping public authorities and industry to solve problems. They may be motivated by a belief in meeting the need for knowledge in social, political and economic as much as intellectual

curiosity.(p.90-91)

This broadening definition of knowledge seeks to contribute to the legitimization of a new style of university⁸ (Kogan, 2005) shaping the current «ethos» of the university through a new model of knowledge that some authors refer to as the «post-academic science» (Ziman, 1999 cf. Oliveira, 2000). For Santos (2008), this new style of university is a result of the transition from «university knowledge» to «pluriversity knowledge» or, as it is designated by Gibbons and his team (1994), it results from the transition from «mode 1 of knowledge production» for the «mode 2 of knowledge production».

These two models have similar readings in the linking of social changes to the modes of knowledge production. For Santos (2008), the model of «university knowledge» produced in universities throughout the twentieth century was essentially a disciplinary knowledge, whose autonomy conferred a production process relatively decontextualized in relation to the needs of the daily life of societies. However, in the last decades there have been changes that destabilized this knowledge model and pointed to the emergence of a model of «pluriversity knowledge». The latter is characterized by being a contextual knowledge, where the organizing principle of its production is related to the application that can be given to it⁹. To Gibbons and his team, according to the synthesis carried out by Estanque e Nunes (2003), the «mode 1 of knowledge production» is characterized by: determination of issues and research directions in according to academic interests, homogeneity of places and actors, institutionalized and hierarchical organization of scientific activity, centrality of the technical dimension and evaluation of knowledge by peers; while the «mode 2 of knowledge production» is characterized by: open systems of knowledge production, heterogeneity of knowledge involved in scientific research and in technological development.

⁸ According to Santos (2008), is yet to solve or overcome the crisis of legitimacy that the university currently lives, since the hegemony that once lived seems irremediable not only by the proliferation of other institutions of non-university higher education, but also by increasing the internal segmentation of the network of universities, both nationally, and globally.

⁹ Santos adds two other causes to this transition process by which the university is passing:

- the lack of a national project, that does not know to assert itself unless by the malaise, the defencism and paralysis. The University will not "come out of the tunnel between the past and the future (...) [unless] a country's project is reconstructed (2008, p.39);
- the proliferation of the technologies of information and communication in the proliferation of the sources of information and in the possibilities of teaching / learning at the distance.

Accepting this new model of knowledge which gives a new "ethos" to university: «means recognizing not only a need for rearrangement of traditional academic knowledge, but also a change of professional identity of the university teachers» (Oliveira, 2000, p.101) as well as changes in the work conditions of the academic profession (Freidson, 1998).

Habermas (1993) also examined the specific case of German university in the 1960s. This author state that in this period appeared three documents, from three different generations and perspectives were at the heart of the debate about the role of the university in German society. These documents are the reissue in 1961 of the text "The Idea of University" by Jaspers, Helmut Schelsky's book, titled "Loneliness and Freedom" and the final version of a memorandum of the Socialist German Student League with the title "The University in a Democracy", the two latter texts were published in 1963. These texts, central to the idea of University, gave rise to the "controversy between reformers and defenders of a certain status quo untenable (...) from the false premise that the issue would renew the idea of University" (Habermas, 1993, p. 38th). This controversy, revealing little or nothing, according to Habermas (1993), led to the unexpected student uprising that saw in it the intent to carry out a "technocratic reform of the university". It could be said that this concern of the students was based on the extraordinary impact that the Theory of Human Capital¹⁰ was having in economic literature and in educational policy action in the 1960s. This theory gave rise to a technicist conception of teaching and of education organization. Education is now seen as a basic assumption for both economic development and for the development of the individual, and has shifted towards individual problems of social integration, employment and work performance (Marginson, 1993). Thus, in addition to traditional factors of production developed by neoclassical theories of economics – land, capital and labor – also has joined education as an economic value¹¹. As Subirats (2001)

¹⁰ This theory (in the 1960s) was quickly incorporated into programs of educational expansion in OECD member countries. After a period of eclipse resurfaced with a new force since 1985 (Marginson, 1993).

¹¹ The analysis and deepening of Human Capital Theory does not serve the objectives of this research, although it is considered essential for understanding the transformation that the university is passing through. In this sense, reference is made (among others) to the following texts: Theodore W. Schultz (1963). *The Economic Values of Education*. New York: Columbia University Press; Gary S. Becker (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3^a ed). Chicago: University of Chicago Press; Simon Marginson (1993). Human capital theory. In S. Marginson (Ed.), *Education and Public Policy in Australia* (pp. 31-54). New York: Cambridge University Press; e, Samuel Bowles & Herbert Gintis (1975). The Problem with Human Capital Theory – A Marxian Critique. *The American Economic Review*, 65(2), 74-82.

says, in an "economy increasingly based on knowledge, it is not strange that the university is seen as a strategic and decisive asset" (p.13).

As a consequence of all this, Habermas (1993) states that a new step was taken in Germany towards the differentiation of a scientific system when it was recommended by the Council to the German Science the requirement of a larger systemic control to the autonomy of the various disciplines and to the differentiation of research and teaching. Thus, "when the mists of controversy about the University passed, in the meantime organized as university of groups, the looks resigned faced themselves with a polarized university landscape" (Habermas, 1993, p. 38).

In the following decade, 1970, which was characterized socially and economically by the economic crisis, resulting from the deregulation of the monetary system and the oil shock that slowed the pace of growth in the central countries, the situation of universities has changed significantly. In this period begins to become clear the "contradiction between the reduction of public investment and the increasing of competition between companies, based in the pursuit of technological innovation and, therefore, in the technical and scientific knowledge (...) and in the formation of a labor highly skilled" (Santos, 2008, p. 24). Following this contradiction many other contradictions have emerged and, according to Santos, there are two that can be pointed and contextualized in the 1990s. One of these contradictions, the author tells us, opposes the need for the existence of a highly skilled labor, to an explosion of jobs offer with the need of extremely low levels of qualification. The other contradiction arises, on the one hand, from the rigidity of university education and, on the other hand, from the volatility of skills required by the market.

To the first contradiction the states responded with the ability to globally recruit skilled and unskilled labor. First “predominantly through «brain drain» and «outsourcing» of technically advanced services, second predominantly through businesses delocalizing across the globe and (often clandestine) immigration” (Santos, 2008, p. 24). As a consequence of the global availability of skilled labor, the investment in the public university of the central countries lowered priority and became more selective according to market needs.

The second contradiction was resolved by the creation of non-university systems of training by modules, shortening the periods of university training, making the training more flexible and transverse through the continuing education (Santos,

2008). The establishment of non-university training systems leads to a greater diversification of the type of higher education institutions. In this sense, Magalhães (2004) advocates that the higher education:

Is no longer conceived from the idea of university as a corporation of academics that produce, preserve and spread knowledge as an end in itself. [This is because] Higher education is becoming heterogeneous: post-secondary education, tertiary education, vocational or polytechnical education, etc. (p. 19)

These contradictions are reflected, according to Carrilho (1993), in three central paradoxes of the university, which result from the dilemma between the traditional mission of the university and the emergence of new roles and missions that are currently required to the university. These paradoxes are:

- a) those arising from what is established between the massification of the system and its elitist requirements;
- b) what is manifest between its universalist pretensions and its local roots; and,
- c) what emerges between the necessity of its mission and the contingency of its forms and results.

According to this author, unless it exists a very clear criterion of what constitutes the university education “the consensuses are almost impossible and, when they occur, [they are] extraordinarily precarious” (p.18) and “if from their convergence it is not to expect a new idea of University, it is nevertheless quite possible that in it are already present the elements and the combinations that, in the future, will claim the name of University” (Carrilho, 1993, p. 20).

When Santos (1989; 2008) seeks to understand the moment of transition through which the university is currently undergoing (that results from contradictions and paradoxes within the university itself), he identifies three types of structural crisis: the «crisis of legitimacy», the «crisis of hegemony» and the «institutional crisis». However, he maintains that the «institutional crisis» gained greater centrality in the last ten years by monopolizing more attention and reformist purposes (Santos, 2008).

Thus, Santos (2008) defines the «legitimation crisis» as the result of contradictions between:

- a) the hierarchization of specialized knowledge by the restriction of the access and the accreditation of skills; and between,
- b) the social and political demands of the democratization of university and the claim of the equality of opportunities for the children of the working classes.

The «crisis of hegemony» is defined as being the result of contradictions between the traditional functions of the university and the ones that throughout the twentieth century have been assigned to it. The inability of the university to play contradictory roles led the state and the economic actors to seek outside the university alternative means of achieving these objectives. The university has entered in a crisis of hegemony when it ceased to be the only institution in the field of higher education and research production.

The «institutional crisis» is defined as being the result of the contradiction between the claim of autonomy in defining the values and goals of the university and the increasing pressure to submit the latter to criteria of efficiency and productivity of a business nature or social responsibility.

Santos states that «institutional crisis» was and still is, for at least two centuries, the weakest link of the public university because its scientific and pedagogical autonomy is based on the financial dependence of the state. This type of crisis, which according to Santos (2008) took place through the financial crisis¹², is a structural phenomenon resulting from the loss of priority of public university among the public goods produced by the state and presents different arguments depending if we are talking about countries with dictatorial or democratic regimes, or countries that went from a dictatorial regime to a democratic regime in recent years.

Thus, in countries that lived under dictatorships for the previous three decades Santos (2008) present two reasons for the crisis:

- a) to reduce the university's autonomy to the level necessary for the elimination of the free production and diffusion of critical knowledge and;
- b) to put the university at the service of modernizing authoritarian projects, opening the production of the university as public-good to the private sector and forcing the public university to compete under conditions of unfair competition in the emerging market for university services. (Santos, 2008, p. 8)

In democratic countries the induction of institutional crisis had to do with the imposition of neoliberalism, especially after the 1980s, as a global model of capital. In countries that have moved from dictatorship to democratic regimes, such as Portugal

¹² For the author, the fact that the institutional crisis have been heavily influenced by the financial crisis does not means that this is its only cause. The institutional crisis is also the result of the effect of the two other crisis: the «crisis of hegemony» and the «crisis of legitimacy».

and Spain:

the elimination of the political control of autonomy was frequently invoked to justify the goodness of the creation of a market for university services. In these countries the affirmation of the universities' autonomy was on a par with the privatization of higher education and the deepening of the public universities' financial crisis. It was a precarious and deceiving autonomy because it forced the universities to seek new dependencies that were much more burdensome than dependence on the state and because the concession of autonomy was subject to remote controls finely calibrated by the Ministries of Finance and Education. Consequently, in the passage from dictatorship to democracy, unsuspected continuities ran beneath the evident ruptures. (Santos, 2008, p. 18-19)

Thus, as a result of divestment by the state (regardless of their location in the world system) which favored the argument that the institutional weaknesses of the university were insurmountable and that the real alternative was the creation of a university market, the university «from a generator of conditions for competition and success in the market into an object of competition, that is, into a market of university services»¹³ (Santos, 2008, p.25).

The analyses of Slaughter and Rhoades (2003) also rely on this argument stating that the university, as a public good, has been replaced by what they call the «academic capitalism» which threatens academic freedom and autonomy, substituting this for intellectual property where profit and private dimension are valued. In this context, Magalhães (2004) proposes the existence of a new metanarrative of legitimation for the university which he calls «entrepreneurism», based on managerialist logic.

This tendency had already been identified by Clark in the book “The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective”, which was published in 1983, where he argued that higher education was moving from the oligarchic academic system and from the state control to a system coordinated by the market. To a large extent, this interest and conversion of the university into a market, owes much – but not exclusively – to the thought of financial analysts that, especially in

¹³ The higher education market is developed, according to Santos (2008), in two phases. The first runs from the beginning of the 1980s until the mid-1990s with the expansion and consolidation of the university national market. The second phase starts from the end of the 1990s with the transnationalization of higher education. Although, as the author notes, the transnationalization of university exchanges is an ancient process, visible from the beginning in medieval European universities, this is a new phenomenon, in that it is exclusively mercantile (Santos, 2008, p. 20) .

the 1990s, began to draw attention to the potential that education had to become one of the most vibrant markets in the twenty-first century, featuring the university system as «a gigantic market, fragmented and unproductive, looking to improve its low technological level, with a tremendous deficiency of professional administration and a low rate of capitalization» (Santos, 2008, p.26). This process of transformation of the university into a system coordinated by the market, according to Santos (2008), undermines and empties the university of any cultural or humanistic concern making it a service where the access is made, not by citizenship, but by consumption, causing a radical erosion of the right to education. The ideas underpinning the expansion of the educational market are on the one hand, information technology, and on the other hand, the knowledge-based economy. Therefore, in order to survive, the universities have to change themselves internally «by means of information and communication technologies and the new kinds of institutional management and by means of relations among knowledge workers and between suppliers and users or consumers of technological knowledge» (Santos, 2008, p. 27). Here, the role of teachers and researchers of the university as knowledge workers is crucial.

Currently, and taken as total systems¹⁴, the universities are «now required to cater to those people whose primary interest is not in the advancement of knowledge or recruitment of elites but in being equipped for better employment» (Kogan, 2005, p. 88). Then taken as a whole, universities have changed enormously. The university is no longer the «unique organization it was, and its heterogeneity makes it even more difficult to identify the uniqueness of its character» (Santos, 2008, p. 62).

Most institutions are no longer exclusive and fully engaged with the establishment of truths. The majority are institutions of public service designed to meet the economical and social needs of a larger proportion of the population, while supporting some of their traditional functions. In this context, Kogan (2005) suggest that the path or model to follow is the social and academic multi-modality, of which the U.S. is the best example.

Kogan (2005) warns that the sense of the word “mission” should be understand

¹⁴ For Kerr (1995) the university should be understood as a «mechanism» (instead of a «body» or «total institution») where it is seen as a whole, in which all the parts are inextricably linked. For this author, a series of processes takes place in the university which produces a number of different results. It is a mechanism managed by a set of administrative rules and powered by money, which considers the existence of some areas more important than others.

as a social construction that implies an intention and commitment to which the university must conform, being that this is politicians’ and leaders (of the system)’ favored way of constructing the university. However, this author believes that the university's traditional mission remains – the creation and production of knowledge, its dissemination, and the creation of skilled manpower. But in the process of historical development have emerged other features that contribute to its recomposition and re-signification. It is required that the university works to contribute to the growth of equality and social mobility by creating tools that foster lifelong learning (or, as Santos says, for permanent education). The basis for this requirement is the premise that universities, with their research and education, will contribute to economic and social development of contemporary societies.

However, even in the current reconfiguration and re-signification process of the university, the concept of mission continues in the field of abstraction – where, incidentally, it always was (Kogan, 2005). This is because the university is not just an institution is also an idea, and it is not so easy to create and maintain an institution based on an «idea» (Altbach, 2011). It should be also noted that in this new process still ongoing, it could be a «tremendous error» whenever there is a debate or legislation about the «mission» of the university, because «the university is not a machine that serves to accomplish a specific objective or to produce a particular result, is a form of human activity» (Oakeshott, 1993, p.22). Moreover, it cannot be ignored the fundamental role that teachers and researchers perform in universities – without which does not make sense any «mission» that could be attributed to the university. As Kogan underlines, the teachers «are the quality setters and prime actors and best producers, and any mission statement that is not compatible with the best elements of academic identity will be incompetent» (2005, p. 92). The quality of any university depends on the concept of academic identity. The constituent of this identity is the «distinctive individual» that has a unique history, that is located in a specific conceptual and moral framework, and which is identified within a community or institution defined by the goods that has reached (Henkel, 2000).

In addition to the central importance of the academic profession in the heart of the university, Altbach (2011) identifies two others key elements: the students and the principle of academic freedom. Students at the university are critical in that they also have a commitment to the academic ethos and with the goals of the university (a high

level of performance is expected from the students). The academic freedom is also fundamental to the extent that without this principle a university can not fulfill its mission, nor can it be a world-class university. As stated by this author: «the traditional Humboldtian ideal of academic freedom is the freedom of academic staff members and students to pursue teaching, research, publication, and expression without restriction» (Altbach, 2011, p.16).

Santos (2008) also considers the contribution that teachers and researchers can give to the direction that public universities can follow as important. This author proposes some main ideas for a creative, democratic and emancipatory reform of the university, based on what he describes as a «counterhegemonic globalization», where teachers and university researchers play a key role. In the case of the university¹⁵, the counter-hegemonic globalization means that:

the national reforms of the public university must reflect a country project that is centered on policy choices that take into account the country's insertion into increasingly transnational contexts of knowledge production and distribution. These policy choices will become increasingly polarized between two contradictory processes of globalization: neoliberal globalization and counterhegemonic globalization. (Santos, 2008, p.41)

This country project must «result of a broad political and social pact consisting of different sectorial pacts, among them an educational pact in which the public university is conceived of as a collective good» (Santos, 2008, pp.41-42). The counter hegemonic globalization of the university, as a public good, is a demanding political project that, in order to gain credibility, must exceed two contradictory prejudices:

«that the university can be reformed only by the university community and that the university will never reform itself. For this, the project will have to be sustained by social forces available and interested in carrying it out» (Santos, 2008, p.43).

Santos proposes the « politically organized society» as protagonists of the public university reform (social and professional groups, trade unions, social movements), the «public university» itself (where fits the performance of teachers and researchers), the «nation state» and, only in the case of peripheral or semi-peripheral States, the «national capital». The guiding principles that should drive the action of

¹⁵ Santos (2000, 2001, 2008) refers to counterhegemonic globalization as the only effective and alternative way to face neoliberal globalization, applying it to other areas of social life.

these protagonists imply:

- a) «face the new only because it is new» by the promoting of alternatives of research, of training, of extension and organization that point to the democratization of the public university;
- b) «struggle for the definition of the crisis» coming out of its defensive position – porque a reforma não é feita contra a universidade – e estabelecer um novo contrato educacional revendo os conceitos de crise de hegemonia e de legitimidade;
- c) «struggle for the definition of university» on the assumption that there is university only when there is graduate and post-graduate education, research and extension. Without any of these there is higher education but not university;
- d) «regain legitimacy» in five areas of action that are globally at risk: access, extension, research-action, ecology of knowledge, university and public school; and,
- e) «create a new institutional framework»¹⁶ that strengthens the public university in the context of neoliberal globalization of education, in order to strengthen the possibility of an alternative globalization where the institutional reform should focus on regaining legitimacy (Santos, 2008).

In this context, the transition process by which the university is passing through is a global phenomenon and, whatever happens to university, it will always be «the result of subtle and complex interactions between events partly historical and adaptive, effective responses to changing public perceptions, expectations and values» (Fincher, 1993, p.28) where the contribution that teachers and researchers can give to the direction that public universities may follow is extremely important.

In this transition process, the university and the academics of the XXI century are faced with important challenges to overcome. These challenges stem from some key phenomena that Altbach (2011) identifies as: the mass access to higher education, the role of the private sector and of the privatization in public higher education, the debate on higher education as a public versus private good, the rise of Asian countries as academic centers, and more recently, the global economic crisis and its effects on higher education.

¹⁶ The main areas for the creation of a new institutional framework are: national network of public universities, internal and external democratization, participatory evaluation (Santos, 2008).

2. Academic Profession: plurality of a singular profession

The studies on the academic profession, conducted in the U.S., have as precursor Logan Wilson that in 1942 published (also in the U.S.) the book «The Academic Man». This study was probably the first detailed analysis specifically related to the academic profession, based on the social sciences. This is a subject of study with more tradition and expression in the U.S. than in Europe – excluding the UK – verified by the absence of publications on the subject. However, this reality in recent decades has changed, indicating a greater proliferation of publications, especially in the last two years¹⁷. The growing interest in studies about the academic profession in Europe, reflects, in the opinion of Peter (2009) and Musselin (2004, 2005), most likely, the intensification of the globalization processes of the top labor market and the construction of a true Space for Higher Education in Europe, whose model to compete (and to adopt) is the model of American higher education¹⁸. Moreover, as reported by Romero and Fernandez (2010) with all the changes occurring at the level of higher education, there is an extraordinary increase of the commitment to the professional development of teachers through the so called «standardization movement» and by the awakening of the interest for professionalization. All this meant that in recent decades, the teaching and research profession has motivated not only the interest of experts in

¹⁷ These publications are largely the result of research programs in network (one international and four Europeans). These projects are:

CAP – The Changing Academic Profession is an international comparative study that involves 19 countries and aims to analyze the changes experienced by the academic profession in different national contexts, considering the differences and similarities between countries and types of higher education institution, themes and different types of academic work. This study is intended as a successor of the first international survey conducted about the academic profession in 1992 by the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching in the United States.

Higher Education and Social Change (EUROHESC, 2009-2012) established by the European Science Foundation funded four projects:

– TRUE – Transformation of Universities in Europe, led by Benedetto Lepori from Università della Svizzera Italiana;

– RHESI – Re-Structuring Higher Education and Scientific Innovation: The consequences of changes in authority relations for the direction and organisation of research, led by Uwe Schimank from the University of Bremen;

– EUROAC – The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges, led by Ulrich Teichler, from the University of Kassel;

– CINHEKS Change in Networks, Higher Education and Knowledge Societies, led by Jussi Välimaa, from the Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

¹⁸ The American model is currently the reference model for Europe, both in terms of development and in terms of inspiration of the economic theory: «the nineteenth century was the century of mechanics, steel and railways, its symbol was the machine, the concept mechanics and the Europeans seemed to be the masters of the world. By analogy, we could say that the twenty-first century seems to be drawn as the century of information technology, telecommunications and biotechnology, its symbol is the computer, the concept and the information – information society – and the Americans seem to be the masters of the world» (Oliveira, 2000, p.97).

developing research studies, but also has set itself in the political agenda as a common concern in analyze and better understand the complex characteristics of academic work and present viable alternatives for the improvement of quality in the performance of these functions (Estévez & Martinez, 2011). According to Brunner (2009), the academic profession goes from «a minor area (...) to a greater area, where the authority, the work and the academic values are analyzed either in a national or in a comparative perspective (Brunner, 2009, p.263).

Though timidly, the studies on the academic profession begin to develop as a social phenomenon in the U.S. from the 1960s, as a sub-specialty of a broader field of study (but also recent at that time). That field of study is the Higher Education. As Albacht (1977) realizes, the study of the academic profession has gradually entered in the interests of a professional group who rarely applied on itself and its colleagues its own analytical tools, as they believe that academic work was somehow above critical analyzes. The time of such reticences ended when new challenges were posed to the profession. These challenges were due to: a) a greater administrative control; b) greater demands on accountability; c) involvement of students and administrators in matters which were prerogatives of the faculty members, and; d) in some countries were verified considerable reductions in personnel expenses – which revealed the urgent need of the academic profession to understand itself and, thus, contribute to a more realistic assessment (by those who have more and more power over the university) of the role played by academics in the context of universities and society (Altbach, 1977).

Of the studies that in the meantime have emerged, the centrality of the academic profession in the context of the university has always been a constant. Logan Wilson said in 1942 that the academic profession was the «centerpiece» in the university's mission, to Burton R. Clark (1987) the academic profession is «the profession of professions» and Harold Perkin (1969), one of the first authors to write about the historical development of European higher education, said with conviction that the academic profession was the «key profession» of the professions. That is, the academic profession forms a growing number of individuals who lead different professions outside the university: their ideas «enter into dialogue», in many different ways, with the economy, the politics, the culture and the social order (Clark, 1987). This centrality of the academic profession remains today, despite the processes of reconfiguration to which has been subjected in recent decades, both in institutional and

organizational terms and in social terms – inclusively, this led Altbach (in 1977) to consider that the role of academics, while personification of the university, had been eroded or even destroyed. As stated by the same author in a recent work, academic professionals continue to be a centerpiece in the functioning of the university (Altbach, 2011). However, given the more recent challenges through which it has passed, especially since 1980, has lost its status as a «key profession» (Santiago & Carvalho, 2011).

Define the academic profession is not an easy task, because the set of roles performed by academics is very broad. The concept of academic profession, as a sociological problem “is a vast and amazing universe to explore, with an inexhaustible diversity of forms and procedures to register and try to understand, in a space of decipherment of its dynamics, its patterns, and its multiple implications often unexpected” (Costa, 2001, p. 141).

Just like any other sociological concept, the definition of «academic profession» is not fixed or closed (Taylor, 1999; Williams, 2008). It is a concept in social construction, uneven and incomplete (Taylor, 1999). There are authors who speak about the «new academic profession» (Nixon, 2001; Carvalho, 2012), while others consider that the academic profession is not a genuine profession (Piper, 1994; Enders, 1999, 2000) and still others who say it is not a profession but a State (Neave & Rhoades, 1987). The bases of this discussion arise in the field of «Sociology of Professions», «Sociology of Work» or «Sociology of Knowledge» (Friedson, 1984) due to the difficulties that, in general, are present in the concept of «profession»¹⁹.

The questioning of the concept «profession» follows on from the analyses that lead to the understanding of the profession as a process in erosion (Freidson, 1984), deprofessionalization (Becher & Trowler, 2001), or proletarianization (Oppenheimer, 1973)²⁰. This is because the traditional vision that understood the professions as free of

¹⁹ The present work will not deepen this debate; however, we are aware of its existence and its importance as a basic sociological problem for all professions in general. In any case, following the suggestion of Carvalho (2012) that any research that is done on the academic profession must begin by reflecting on the general concept of what is a «profession», it will be made a brief incursion into the theme, only in order to frame it.

²⁰ The initial studies on the concept of «profession» were developed in the context of Anglo-Saxon sociology, and there was certain indifference on the part of Western Europe countries on these issues. This panorama has changed, especially since the 1990s, due to the expansion of sociological production about the professions in some European national contexts. According to Gonçalves (2007) there are several reasons that help to understand this disinterest:

«Firstly, the widespread opposition of the European sociologists to the functionalist theories drove

any type of hierarchy of social control – self-regulating themselves – subjected just to an informal colegial control, began to no longer match (what was actually going on in the) profession and became far-removed from reality (Friedson, 1984). On the one hand because the informal method of social control, prevailing among professionals, prevented the control of being exercised carefully and systematically. On the other hand because after the second world war²¹, there was a series of political and economic events that led to the development of new forms of social control. However, Friedson (1996) suggests that the conventional sociological concept of profession continues to be important as it provides a practical answer in the links between the profession and different social dimensions: knowledge, discourse, disciplines and social, economical and political fields²².

Following this problematic, in addition to the variable of «social control», scholars on the subject introduced in the 70s the dimension of «power» in their analyses (Johnson, 1972; Larson, 1977; Friedson, 1977, 1978 cf. Carvalho, 2012); Two and a half decades later Friedson (1996, 2001) proposed «a systematic framework, derived from the study of professions that relates knowledge and formal speeches to human institutions» (1996, p.1) conceptualising the «profession» through the concept of «professionalism» linked to the occupational principle. For this author, «professionalism» is an ideal-type that gives "to the workers provided with knowledge the resources through which they can control their own work, becoming thereby able to create and apply to human affairs the discourse, the discipline or the particular field over which they have jurisdiction" (Friedson, 1996, p.1) representing a method logically distinct from the traditional organization of the social division of labor. In this context, Friedson (2001) seeks to show that professionalism serves as a «third logic» of work organization, to join to other two forms: market logic and bureaucratic logic.

them to a withdrawal from the sociological analysis of professions where they were dominant. Secondly, the hegemony of the researches on the working class and the industrial labor in general, pontificated by the Marxist theoretical framework, prevented the emergence of other topics about the world of labor, including those of professional groups not associated with the industry. Thirdly, the barriers to implementation of the functionalist theoretical framework for national contexts of continental Europe» (pp. 186-187).

In recent decades, these reasons have faded and grew up in Europe a space for reflection on professional groups, emerging new conceptualizations about the professions, which induce new questions about the professional phenomenon.

²¹ As it occurred in other scientific areas «the 60s represented a separation of intellectual points of view on the study of professions» (Friedson, 1998, p. 35).

²² Friedson (1998) attributes the «fatherhood» of studies on the professions to Talcott Parsons.

Despite the conceptual rethinking of professions have started with words like erosion, deprofessionalization or proletarianization, Friedson has a positive view of professionals and professionalism (Carvalho, 2012), because even though the position of the professionals and the nature of their practices have been changed, considers that the essential elements of professionalism are maintained taking just another form (Friedson, 1998) – being the professionalism a form of contextualized practice (Ball, 2005).

According to Carvalho (2012), in recent times this debate unfolds in two lines of thought. The first line, advocated by analysts of post-industrialism, argues that the ability of a profession to impose itself increases its powers in social and political terms. The watchwords of this line of thought are deprofessionalization and proletarianization in the sequence of the devaluation of the importance given to professionals, power, status and autonomy in society²³. The second line of thought refers to a more complex and systemic reflexion of professions²⁴. In this perspective the concept of «system of professions» is central. Each of the different professions maintains a specific jurisdictional field, being knowledge the first and most important resource that professions use against each other. This line of thought also sees professions as heterogeneous and prone to change by virtue of internal and external pressures (Carvalho, 2012).

This second line of thought brings us back to the starting point. That is, the concept of academic profession. As the scholars of the academic profession indicate, this is a highly differentiated and hierarchical profession (Altbach, 1977; Pedro, 2009) working on a complex institution, as the university is (Altbach, 1977). In this sense, in order to be understood, it should have a minimum of shared understanding, so as to be a referent to be «differentiated in the empirical world» (Freidson, 1986).

Williams (2008), in a text where describes the socio-historical overview of the emergence of the university and of the occupational role of the academic, refers two distinct responsibilities associated with the role of academic: teaching and research in

²³ The reflection of Teresa Carvalho is based on the following texts:

- Martin Oppenheimer (1973). The Proletarianisation of the Professional. *Sociological Review Monographs*, 20, 213-277;
- Robert E. Hall (1975). *Occupations and the Social Structure*. Princeton: Prentice-Hall;
- Daniel Bell (1976). *Vers la Société Post-Industrielle*. Paris: Laffont;
- Charles Derber (1983). Ideological and post-industrial labor. *Theory and Society*, 12, 281-308.

²⁴ To this second perspective, the author relies on the text of Andrew Abbott (1988). *The System of professions. An essay on the division of expert labour*. London: The University of Chicago Press.

the university context. These two responsibilities are widely shared by scholars on the subject. This ideal, as underlined by Sousa (2010), is very important, since research and education are related interdependently and in a dialectical way, and seems to be “the «nature» (or part of it) of something that unites the «scholars »”: the knowledge (Sousa, 2010, p.154). This author tells us that knowledge is the element common to both tasks.

According to Fairweather (2002) among the oldest beliefs held by many academics and administrators about the nature and productivity of academic work is the idea:

- a) that teaching, research and service are activities in which the academic is involved somehow;
- b) that teaching and research reinforce themselves mutually; and,
- c) that academics can be simultaneously productive in teaching and research.

But if teaching has always been associated with the academic profession²⁵, the same cannot be said in relation to research. Between the sixteenth and the nineteenth-century "science" was produced outside the universities – the "scientists" were also living and doing research out of them (Magalhães, 2004). The research is a concept of modernity related to the ideal of the German university founded on the principles of freedom to teach (*Lehrfreiheit*) and the freedom to learn (*Lernfreiheit*), which in turn provide the autonomy and academic freedom in the university (Altbach, 2011).

Based on this German ideal, the members of the academic community are considered, at least in Europe, public officials with great social prestige and professional stability. The structure of the academic profession was (and is) organized hierarchically according to the system of departments/faculties. In the U.S. the academic profession has a different setting, though it is also hierarchical and based on the same principles of the German ideal of university. Here the organization of academic profession is more democratic, and this is due to the use of the system based on departmental discipline (Altbach, 2011).

However, even with these (and other) recognizable differences between countries it is expected that the academics undertake the same academic task(s): teaching and research. Teaching and research cannot be thought separately, although Altbach (2011) believes that this would seem impractical because these two functions

²⁵ The academic profession has its origins in medieval universities, based on sharing a common identity and a mutuality of interests (Wagoner & Kellams, 1992 cf. Sousa, 2010).

present distinct statutes and very different social valuations, with more focus placed on research in relation to teaching. Furthermore, the involvement and dedication of academics in relation to teaching and research as well as to how these activities relate, may be distinct and vary depending on the institution and the affiliation to a subject area (Clark, 1987) or even according to the phase of the professional career of each individual (Nenniger & Garcia, 2011).

In European tradition the concept of academic profession has only recently emerged in the literature on the subject. The European scholars are considered, as already stated, public officials, contemplated by law with responsibility for teaching and research. In the U.S. higher education teachers operate with greater freedom in the labor market compared to most European countries where the academic profession has more regulation and where the academic is treated as a public servant. Still, the tasks associated with the exercise of this profession seem to be globally homogeneous, because, in the framework of his duties as a teacher and researcher, the academic should:

- a) teach a number of courses;
- b) design research projects capable of attracting external funding;
- c) disseminate the results of research, both within the academy and in society;
- d) attract postgraduate students;
- e) participate in the management of the administration at different levels; and,
- f) be part of the cycle of peer assessment (Pedró, 2009).

This synthesis of Pedró (2009) introduces another function or task that is increasingly required to academics, i.e., participation in the management and in the institutional administration. Tasks related to institutional management were already held by some academics. However, this task was developed only by those who had an interest and individual vocation – offering a certain social and professional status to those who developed it. In current times, this task is increasingly required of academic professionals and it is, inclusively, established in law.

The academic profession reflects and produces internally a wide variety of profiles and constitutes itself as a highly differentiated profession in a game of balance between these three functions (teaching, research and management). To this game of balance joins another variable that has its origin in the German ideal of university: the concept of academic freedom. This doctrine is used by scholars in order to convince

others and themselves that they are not mere employees, but privileged members of a professional community virtually independent (Clark, 1987) that, in the process of knowledge production, requires considerable freedom to teach and to research in a logic of disinterested knowledge. To Altbach (2011) The key element of academic freedom is the concept of “open inquiry”. This is a fundamental value for the mission success of the university in its relationship with society through the services provided.

In addition to these common elements to the academic profession – teaching, research and management (united by knowledge as a key element – particularly in teaching and research) – the academic profession is configured from different social contexts.

Clark (1987) identifies three of that contexts, which considers basic and (we may add) insurmountable for understanding the academic profession. These contexts are firstly the national context, secondly the disciplinary context and thirdly the institutional context. For this author, to ignore these primary contexts is to fall into misleading statements about the “academic man”, namely: believe in the existence of a universal type of academic profession which is common to all nations, that the profession is essentially developed similarly in different disciplines and that academics have similar cultures in the different types of higher education institutions. As this author also notes:

“among nations we find profound differences in the convictions and conduct of academics but also subtle similarities. Across disciplines we observe subcultures that are world apart but also values that unite. Across enterprises we encounter subworlds that offer diverse conditions of work, opposite forms of authority, and dissimilar convictions but still share an occupational identity”. (Clark, 1987, p.371)

These three contexts are, according to this author, the major axes of differentiation of the academic profession and all of them shape and affect each other reciprocally.

Referring to the context of Western Europe, Neave and Rhoads (1987) consider that the “internal organization” and “national character” are the two decisive characteristics in shaping the academic profession in this continent.

The first characteristic is related to the existence of a gap that contributes to a larger fragmentation of the academic profession in Western Europe than in the U.S. and the UK. This is the gap that separates the junior academics from the senior academics.

However, these authors note that that observation isn't the base of a separated university, i.e., does not generate polarized groups of academics who separately represent their interests within or outside academia. It is rather a failure attributed to the organizational structure of the profession, inherently hierarchical, with potential divisions of interest among academics from different professional categories, based on the protection system in which early career scholars remain highly dependent on professors, both for admission and for career advancement. Associated with the demographic explosion of the decade of the 1960s and the demands of the university, this tension intensified, highlighting the segmentation (division?) of the academic profession in two ways:

- on the one hand increases the teaching working hours for the non-professors; and,
- on the other hand, unbalances the academic environment by the increasing number of the non-professors and growth of students affluence (Neave & Rhoads, 1987)

The professors continue to exert power and influence, but the expansion of the lower professional categories placed greater pressure on their protection networks and in shaping the expectations of young academics. This is because the lower categories have expanded more rapidly than stable professional positions to which these young people aspired. This gave rise to a new non-professional subclass parallel to the academic career (Santiago & Carvalho, 2008) that began to take a more permanent status, uprooting and replacing teachers by a new basic unit of organization. Such tensions contributed to the configuration of the course of the changes within universities, creating internal oppositions in the academy itself (Neave & Rhoads, 1987). However, this division or opposition takes place only when the agenda involves the distribution of privileges and internal powers. When what is at stake are issues related to the position, privileges, proposals and mission of the academy in society – and for university extension– the different elements of the academy cooperate jointly and very quickly replace deadly feuds (Neave & Rhoads, 1987).

Another characteristic of western European academia noted by Neave e Rhoads (1987) is that it is a profession that “ is an estate, whose power privileges, and conditions of employment are protected by constitutional and administrative law” (p. 213). As Carvalho (2012) notes, more than any other professional group, the power relations that the academic profession maintains with the State constitutes the main

pillar of defense of its symbolic and material power in society, conferring a specific and unique character on this relationship between the academic profession and the State . As such, the academic profession is directly linked to the State and is distinctly national in its orientation.

Given the above, a variety of disciplines and professions has been linked to the nature of modern academic profession (Clark, 1987) – named by many authors as a heterogeneous profession, divided by disciplinary orientation, methodological viewpoints, departments, faculties and, often, by policies, presenting a varied picture (Altbach, 1977) or a patchwork linked by lines of affiliation that, knitted together, reveal patterns of the profession (Clark, 1987). In fact, the academic profession not only covers a wide range of areas of knowledge, represented by their respective interests and powers, but also how scholars give privilege to teaching and / or research, career and contracts.

In the late 1990s the focus on issues of academic profession concentrated on studies about the status and functions of the profession and their respective potential and vulnerability, having always as a background the international comparison (Enders & Teichler, 1997). The vulnerability that some authors attribute to the academic profession (Rowland, 2002; Beck & Young, 2005) stems from the challenges that the university, in particular, and higher education, in general, go through following the socio economic developments around the world. Commoditized, virtualized, globalized and post-modernized were (and are) the adjectives used to characterize the academic profession, placing it at the crossroads of an uncertain future (Welch, 1997). The factors of change that comprise this uncertain future are the following:

- transition from an elitist system to a mass higher education, leading to competition between institutions and to an increase in credentialism;
- retreat of the state provision giving rise to the dilemma of limited budget for a larger number of students. Many systems have recourse to the private sector. The impact on the academic profession took the form of «doing more with less» and was felt on the «pressure» over wages and academic conditions – in the sense that the growth in the number of academic staff has not kept pace with the increasing number of students;
- replacement of the value of public good by private or economic good in higher education, putting increasing pressure on academics: for greater involvement in partnerships with industry; to begin to (keep?) records of their advising to secure a larger number of international students; and and to become more

independent of central funding, ensuring most of the budget from external sources (Welch, 1997).

Decorrentes destas mudanças as pressões sentidas pelos académicos como emergentes no decurso daqueles anos estão actualmente consolidadas. E são representadas pelo referencial economicista de benchmark que se configura mais desafiador aos académicos da área das ciências sociais e humanas do que aos académicos das ciências naturais (Welch, 1997, Santiago & Carvalho, 2011). With these changes, the strong role that the term «competition-based reforms» (Lubienski, 2005; Torres, 2006) – the policy framework of referential economist benchmarks – currently holds, in the context of the knowledge society and in the field of higher education, is an important indicator of substantive changes that underlie multiple reconfigurations (whether institutional or professional) that, taken together, point to the importance of quantifying as a crucial dimension to reach academic quality and excellence in higher education institutions. This new terminology has an underlying concern with the profitability of the diversity of the academic and professional practices. This diversity is understood (and criticized) as a generator of problems – not only at the level of the quality of education but also at the level of control and rationalization of costs. In this context, it threatens traditional Science caused by the substitution of evaluation by peers through quality control and through a culture of performance (Santiago & Carvalho, 2011). With this new political position there is a huge obsession with the resource efficiency and investments in education, guided by clear objectives and accountabilities (Lima, 2007) based on probabilistic estimates of cost / benefit. These accountability instruments, using the terminology of Lima (2007) are today an indispensable tool for the implementation of new forms of academic management; some call it new public management (Magalhães, 2004; Barroso et al, 2007), others call it generalism (Lima, 1997), and others managerialism (London, 2005). This leads to the passage of an episteme based on the humanist tradition of the university to an episteme based on utilitarian orientation of the university based on the concept of efficiency (Croché, 2008). In this regard, Santiago and Carvalho (2011), taking as an example the Portuguese case, have hypothesized that the managerialism have changed substantially epistemological and institutional conditions in academic production, affecting the professional autonomy and control of academics on the nature and the way knowledge

is produced and disseminated. According to these authors the social and institutional construction of the academic profession is based on "the symbiosis between the Humboldtian organization of the university and the ideological and normative system of social and epistemological beliefs about science" and the "high school version of the bureaucratic regime, which allowed the regulation and control of the processes of institutional decision making by professionals" (Santiago & Carvalho, p.406-407). These elements constitute in their interconnection "the formalization of a specific body of knowledge and techniques that have created the basis for the discretion power of professionals and materialize their control over the organization and division of academic work" (Santiago & Carvalho, p.407). Although, as we saw earlier, since the end of the 1990s these bases have come to be subject to strong critical examination, especially by factors exogenous to the production of knowledge resulting from the new policy direction (based on competition and new forms of academic management) "the professional and Humboldtian / Mertonian 'archetypes' continue to occupy an important place in the discourse about science and its production" (Santiago & Carvalho, 2011, p.423). In this sense, these authors make the following question: to which extent the discursive interconnection between market/managerialism and the utilitarian and economic purposes of knowledge are a factor in weakening or deprofessionalization of the academics? Not having the intention nor the pretension to answer this complex question, it is expected, however, that this study may contribute with some clues in order to help the understanding and discussion of what is at stake here²⁶.

Being the teaching profession, as noted, one of the functions widely recognized in academic work, the analysis of the pedagogical context is inescapable, though, as noted Amado (2010), the scientific production resulting from the reflection on the pedagogical university principles and practices is not abundant. According to this author the pedagogical concerns in this level of education have been placed in the background, since what is valued is that the teacher is an expert who merely exposes his knowledge and experience about his area of research. But taking into account the social, economic and political changes in recent decades and also the amending of the teaching paradigm enunciated in the Declaration of Bologna (focusing on the learning process of

²⁶ This will be done by analyzing the contexts in which the professional action of the academics takes place, because the "logics" that occur in them can promote understanding of old and new ways of acting of this professional group and, thus, help to identify sociological trends and patterns in the academic profession.

the student and not on the transmission of knowledge from the teacher), the ancient pedagogical traditions are under challenge. As mentioned, one of the main changes is in the idea of autonomous learning of the student, where he is primarily responsible for its own learning process. According to Amado (2010) this concept implies certain changes in:

- a) the planning of an entire course and its units having into account the skills training;
- b) the active methods of teaching and formative assessment;
- c) the creation of opportunities for the teacher to transmit (as much as possible) an individual feedback to students.

This new context «requires» that all teachers, in managing their «courses», rethink their teaching practices – from the outset — teaching and investigation. . Along with this paradigm shift another challenge is identified due to the development of information and communication technologies that, in addition to allowing new forms of publication and interaction between academics, enable also new forms of relationship between teacher and student, redefining the pedagogical space. According to Welch (1997) one of these new forms of relationship has to do with the change of the importance of the physical space, which has been a central feature in traditional university. According to this author the physical space has been replaced by the virtual space. On the other hand, with the "pressure" of seeking graduate certification, teaching was relegated to post-graduate students. In this sense, Welch (1997) says that "this presages fundamental changes in modes of pedagogy in higher education" (p.300).

The context in which the research is developed has also changed by means of external pressures that require the organization of research in accordance with the «hypothetical market logic» (Santiago, 2005) – taking into account new forms of knowledge that can be quickly applied, making the cycle of technological innovation increasingly brief, in all areas of production and society. This leads to the transformation of the context of knowledge production in two distinct but interrelated ways. On the one hand, the academics need to match the research (that is done in research centers) with the national and international political agenda, in order to obtain financial support that enables them to continue their research, thus filling the recoil of State provision.. On the other hand, there is a worldwide increasing pressure for academics to publish a greater number of works, especially in English-language journals with international circulation and «impact factor». This is so because research

measured by papers and books published (among other indicators) is rewarded with the maintenance or promotion of the job. This perspective fits into the culture of "publish or perish" that Wilson had already mentioned in 1942, although without the meaning and impact that has in nowadays. As Altbach and Rapple refer (2012):

Surely, the still vibrant “publish or perish” syndrome must bear some of the blame. Universities increasingly demand more publications for promotion, salary increases, or even job security. Further, the pressure has increased to publish in English-language journals, even for scholars in non-English medium academic environments. Far too many academic institutions—a large majority of ones that mainly focus on teaching—insist that their faculty publish. This, their administrators believe, will improve their rankings. (p. 59)

In this respect Altbach and Rapple (2012) consider that the twenty-first century presents an important paradox: on the one hand it is increasingly difficult to publish a paper in a high-level scholarly journal, on the other hand, to have a work published in a magazine is now easier than ever. This is due to the fact that proliferate worldwide a significant number of scientific journals, many of them "false and without quality", that see in this market an important source of income, bringing anarchy to the communication of knowledge in academia and creating serious problems for teachers and researchers at a time when competition is increasingly intense. According to these authors, the solution is a "good deal of dialogue, and probably important changes in the way in which knowledge is diffused and research work is rewarded" (p.61).

This two paths – the correspondence of the research with the political agenda and the pressure for more publication – can lead to the loss of autonomy and academic freedom (fundamental values in academic profession), by the loss of autonomy and control over research. According to Margison (2000) this results from the following:

- «managerial approach to the administration» – increasing number and importance of the role of professional administrators, managers and technical staff instead of academic staff;
- tendency for centralized management in research, with the partial weakening of departmental disciplinary identity;
- breach of disciplinary structures and the creation of colleges (without departmental basis) for purposes of education or temporary centers for research and projects;
- managerialism of research, subjected to evaluation systems of performance for distribution of resources.

This is a tendency that can be verified around the world by the impact that

pressure and the global and international dimension have on the work done by academics. As Marginson says (2000) this is a process which began outside of higher education institutions, and this is why it took some time to be felt in the day-to-day academic practices. In this context, the "inner sanctum" of teaching is not safe from the organizational change process, being "increasingly difficult to escape the global dimension (...) [and] maintain a reliable academic practice, that is not competitive internationally" (Marginson, 2000, p.26). Although the current contexts of the academic profession are marked and characterized by strong global competitiveness, this is a group that does not have to compete in its jurisdictional field of professional performance (Carvalho, 2012). This is why scholars still hold the monopoly of the process of accreditation (Perkin, 1987; Slaughter & Leslie, 1997), having lost, however, the monopoly as the main agent of science.

The exercise of the academic profession can be developed in different institutional contexts of postsecondary education – universities, polytechnics, teacher training institutes, technological institutions, colleges – but the top is the university. It is here that the roles and social standards that serve as a professional model are, usually, established – although in some countries it may represent a minority in the entire academic community – and, among universities, research universities are the "flagship" of all higher education (Altbach, 2011). This situation has direct implications on the conditions and contexts of academic work. Thus, scholars working in the university context “produce most of the important research. In many countries, they educate most of the academic profession. Thus, their orientations and perspectives have considerable influence on the academic profession as a whole. They are, indeed, a rare and special breed” (Altbach, 2011, p.20).

This special type of academic professional presents, according to Altbach (2011), the following characteristics:

- has a doctoral degree usually obtained in the best universities in their home countries or abroad;
- is both competitive and collaborative;
- have the desire to contribute to science and erudition, both to advance in his field of research as to build a career and reputation;
- contributes, by far, with a higher number of articles and books on scientific research, having publication rates far above the average of the remaining members of the academic profession;
- performs full time functions, with stability in the profession and with an adequate salary (sometimes exuberant in some countries);

- he is a privileged academic, compared with his peers;
- enjoys conditions of employment that allows him to do his best work;
- usually have modest teaching responsibilities – in many developing countries, where the teaching assignments are larger, the commitment to research and productivity tends to be lower;
- tends to have conscience and international mobility, increasing his working in collaboration with colleagues from different countries where working conditions, salaries and facilities are the best. This situation contributes to a "brain drain";
- in recent years, sometimes has functions in more than one country.
- is cosmopolitan in his interests and activities;
- the professional ties tend to be with colleagues from the same subject, from around the world instead of being with peers of the same university;
- directly participate in global knowledge networks – in scientific conferences, working jointly with colleagues abroad, and being actively involved in cross-border scientific communication;
- because of his scientific visibility, often has greater opportunities for mobility.

For all this, the academic profession is "many things" instead of "one" (Clark, 1987), is considered as a singularity among professions (Clark, 1987), as a particular type of profession (Grediaga, 2001) or as a rare and special breed (Altbach, 2011). The academic profession is plural and diverse (Becher & Trowler, 2001) not just because of the functions it performs and which are widely recognized (teaching, research and management), but also because of the multiple settings that can present as part of an array with multiple variables. As Carvalho (2012, p.333) refers «each [academic] entertains distinct ideas about academia, the State and society, and is thus engaged in constructing different normative and professional identities».

Apêndice 2 - Guião das Entrevistas Exploratórias

1. Descreva sumariamente o seu percurso profissional e académico, como se tornou professor/a?
2. De uma maneira geral, o que mudou no ensino superior, desde que começou a leccionar?
3. Para si quais são os principais padrões de transformação no ensino superior? Nomeadamente:
 - Currículo
 - Governo e gestão das universidades
 - População estudantil
 - Atitudes e comportamentos dos estudantes
4. Considera que houve profundas transformações no enfoque científico e na metodologia de ensino?
5. No seu campo teórico-científico, como caracteriza as prioridades de investigação e de financiamento?
6. Considera que ser professor/a universitário/a é ter um compromisso com a esfera pública? Se sim, de que maneira atinge esse objectivo?
7. Considera que existe uma diferença entre política e educação? Numa discussão política dentro da sala de aula, que papel deve desempenhar o/a professor/a?
8. Como interpreta as mudanças no conhecimento, produção de conhecimento e disseminação de informação?
 - Quem legitima o conhecimento e quem o define?
 - De que modo, isso influencia a definir áreas prioritárias e a investigação?
9. Para si e de uma maneira geral, de que modo a globalização afecta o seu campo científico? Nomeadamente, como é que a globalização afecta a investigação científica na sua área?
10. Como define globalização?

Apêndice 3 - Mapa para a construção do guião da entrevista semi-estruturada

	Campos temáticos	Indicadores	Questões empíricas
Contextos de Trabalho da Profissão Docente (Dimensão Docente, de Investigação e de Gestão)	Percurso profissional dos académicos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de acesso e progressão na carreira • Funções profissionais • Desenvolvimento da profissão • Expectativas e interesses profissionais 	Da pergunta 1 à 7
	Percepção das condições de trabalho na investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridades na investigação • Apoio institucional à investigação • Estratégias de investigação • Produção e divulgação do conhecimento • Avaliação do conhecimento produzido 	Da pergunta 8 à 14
	Percepção das condições de trabalho na docência	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação do processo de Bolonha • Perfil dos estudantes • Mudanças na docência • Avaliação da docência 	Da pergunta 15 à 23
	Percepção sobre os impactos das políticas educativas e dos modos de governação nas condições gerais de trabalho da profissão académica	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do Espaço Europeu de Educação • Reforma política • Estruturas governativas 	Da pergunta 24 à 31
	Representações sociais sobre a universidade e sobre os desafios colocados à profissão académica	<ul style="list-style-type: none"> • Missão da universidade • Desafios da profissão académica 	Pergunta 32 e 32

Apêndice 4 - Guião de Entrevista Semi-estruturadas

Percurso profissional dos académicos entrevistados

- 1. Descreva sumariamente o seu percurso profissional e académico: Como se tornou professor/a e investigador(a)?**
 - Qual a sua formação base e seguintes?
 - Porque escolheu este curso? Quais eram as suas expectativas na altura?
 - Entrou para a carreira como investigador e/ou como docente?
 - Há quantos anos lecciona e investiga?
 - Trabalhou sempre nesta instituição? Desempenhou alguma vez funções profissionais para alguma outra instituição não universitária?
 - Qual a sua actual categoria profissional?
- 2. Quais os mecanismos de acesso e progressão na carreira pelos quais teve de passar?**
- 3. Desde que ensina e investiga como caracterizaria o desenvolvimento da sua profissão?**
 - Em termos de funções
 - Recursos disponíveis
 - Ponto fortes pontos fracos
- 4. Ensinar e investigar são para si duas actividades complementares ou deveriam ser duas carreiras distintas?**
- 5. Os seus interesses profissionais estão mais ligados à investigação ou à docência?**
- 6. Considera que o facto de ser homem/mulher influencia a sua actividade universitários?**
 - Alunos
 - Colegas
 - Investigação
 - Órgãos de gestão
- 7. Desde que iniciou a sua carreira profissional as condições gerais de docência e de investigação modificaram-se? Que avaliação faz dessas modificações?**

Investigação

- 8. No seu campo teórico-científico, como caracteriza as prioridades de investigação e de financiamento?**
 - Por interesse próprio
 - Agenda da instituição
 - Outras agendas de pesquisa. Quais?
- 9. A instituição para a qual trabalha propicia os recursos necessários para o desempenho da actividade ou tem que procurar esses recursos no exterior?**
 - Como e por quem são captados esses recursos?
 - Quais são as agências, nacionais e estrangeiras a que recorre para financiamento?
- 10. Os projectos de investigação em que tem participado são normalmente projectos individuais, institucionais ou em rede (nacionais e/ou internacionais)?**
 - Equipas institucionais
 - Equipas nacionais
 - Equipas internacionais
- 11. Que estratégia utiliza para difundir e transferir o conhecimento que produz no âmbito das suas pesquisas?**

12. Como é e por quem é avaliado o trabalho de pesquisa que produz?

- Publicações
- Inglês
- Alunos

13. Qual é para si o actual valor social do conhecimento? Quem valida, legitima e define esse conhecimento?

- Mercado
- Sociedade
- Política

14. Em que medida está a sua área científica a ser afectada pelas mudanças pelas quais as instituições universitárias, em particular, e o ensino superior, em geral, está a passar?

Docência

15. Quando foi implementado pela primeira vez o processo de Bolonha na sua universidade?

16. À luz do processo de Bolonha como foram reestruturados os cursos que lecciona?

17. Considera que esta (re)organização é uma boa estratégia para potenciar a competitividade da sua universidade?

18. Como se tem processado as aulas à luz do novo paradigma de ensino introduzido pelo processo de Bolonha?

19. Como recebem os alunos este novo modelo de ensino?

20. Detecta mudanças no perfil dos estudantes?

- Heterogeneidade
- Massificação

21. Que análise faz das novas exigências à universidade de excelência académica face à massificação do ensino superior?

22. Como é e por quem é avaliado o trabalho que desenvolve na sala de aula?

23. Quais são para si os pontos fracos e os pontos fortes desta mudança?

Políticas Educativas e Modos de Governação

24. Que análise faz das políticas educativas nacionais - que derivam da macroeconomia política europeia -, impulsionadas pelo projecto de Convergência Europeu?

25. Que interpretação faz do modo como o governo português/espanhol está a implementar o processo de Bolonha?

26. Que justificação encontra para o processo de implementação de Bolonha se tenha implementado no sistema de ensino superior nacional quase sem contestação?

27. Concorda com o modelo de acreditação dos professores?

28. Como era a sua relação com as estruturas governativas e o que em que mudou?

29. Concorda que as universidades passem a ser geridas de acordo com as lógicas e os modelos empresariais?

- Competitividade
- Eficácia e eficiência dos recursos
- Acreditação
- Privatização

30. Que análise faz da tendência das famílias pagarem os estudos dos filhos?

31. No quadro político actual como tem sido a participação estudantil?

Missão da Universidade e Desafios da Profissão Docente

32. Qual é para si a missão/papel da universidade?

- Passado
- Presente
- Tendência

33. Actualmente, qual é para si o maior desafio que os professores e os investigadores universitários atravessam?

Questões Adicionais

34. Gostaria de voltar a rever/formalizar alguma das respostas dadas?

35. Tem algum comentário ou questão adicional que considere interessante trazer para a esta entrevista?